

**ANA PAULA HENKLEIN**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE A PARTIR DO CURRÍCULO BÁSICO E DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador:  
Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

**CURITIBA**

**2009**

**ANA PAULA HENKLEIN**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE A PARTIR DO CURRÍCULO BÁSICO E DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador:  
Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

**CURITIBA**

**2009**

Dedico este trabalho aos meus pais  
Everton e Cleusa, pelos quais possuo  
grande admiração e gratidão; ao meu  
irmão que sempre traz consigo alegria e  
leveza tornando meus dias mais felizes; e  
ao meu companheiro Clauber: marido,  
amigo e grande amor da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por todas as conquistas de minha vida;

Aos meus pais que, além de me ensinaram a lutar pelos meus sonhos, ofereceram as oportunidades para que eu pudesse concretizá-los. Também por todo o esforço e empenho para viabilizar uma educação de qualidade que subsidiasse uma boa formação acadêmica e, finalmente, pelas lições de amor, confiança, humildade e respeito, que me tornaram uma pessoa melhor;

Ao meu marido, pelo carinho e incentivo, pela cumplicidade, por compreender os momentos de ausência dedicados aos estudos e por acreditar em minhas escolhas.

Ao meu orientador, com quem compartilhei todas as aflições, angústias, dúvidas e idéias que deram origem a este trabalho. Agradeço também pelas sugestões, debates e questões apontadas, que contribuíram para a materialização do estudo. E especialmente pela paciência, compreensão e amizade construída durante nossa convivência;

Ao meu tio Everlindo, pessoa admirável que se dispôs a ler este trabalho e contribuir com suas reflexões.

À Daysa, amiga muito especial, pelos conselhos e companheirismo;

Às colegas de mestrado Michele e Tatiana pelos diálogos esclarecedores, momentos de descontração e sincera amizade.

À João Galeto, grande colaborador técnico e amigo.

Agradeço ainda aos amigos Marcelo Moraes e Nicole pelas contribuições fundamentais na elaboração do trabalho e pelas palavras que em muitos momentos tranquilizaram minha ansiedade;





## RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito discutir a Educação Física escolar proposta pela Prefeitura Municipal a partir de uma perspectiva teórica da Escola de Frankfurt. Para tanto desenvolveu-se uma investigação pautada pela análise documental do Currículo Básico (1997) e das Diretrizes Curriculares (2006), textos que balizaram o trabalho desenvolvido pela rede municipal de ensino de Curitiba nos últimos anos e tem como objeto a cultura corporal do movimento. Trata-se de duas abordagens diferenciadas de Educação Física. Enquanto o Currículo Básico (1997), pautado por um referencial predominantemente marxista, aponta para um ensino voltado para transformação da realidade em um projeto político e coletivo, evidencia-se nas Diretrizes 2006 uma Educação Física permeada por um aporte teórico diversificado que tem como objetivo formar o aluno nas mais variadas áreas do conhecimento. A partir da análise dos elementos que conformaram estas propostas na Prefeitura Municipal de Curitiba, buscou-se refletir acerca das possibilidades de uma Educação Física crítica em uma perspectiva frankfurtiana, estabelecendo-se um diálogo entre os documentos e alguns conceitos da Teoria Crítica, tais como: racionalidade instrumental, Indústria Cultural e semiformação, questões que se mostraram, no decorrer do estudo, imbricados à escola, ao currículo e às possibilidades de um ensino crítico. Nessa discussão, que evidentemente não se esgota, indica-se a possibilidade de se pensar uma educação crítica diante da razão instrumental que permeia a escola e sua organização pedagógica, apontando nesse sentido para a importância em se reconhecer o processo de adaptação em uma educação emancipadora; a importância de uma apropriação crítica frente aos programas curriculares, permeada por uma leitura dialética das orientações traçadas pelo currículo; a questão da autonomia no processo de emancipação; e, por fim, a necessidade de se combater a competitividade e a violência, princípios expressos nas aulas de Educação Física, que se configuram enquanto mecanismos geradores de barbárie, condição que impede uma educação para emancipação.

*Palavras-Chaves:* Ensino da Educação Física. Currículo. Educação Crítica.

## **ABSTRACT**

This research has as purpose to discuss the school physical education proposed by the City Hall starting from a theoretical perspective from the Frankfurt School. Therefore has been developed an investigation ruled by the documental analysis of the Basic Curriculum (1997) and the Curriculum Guidelines (2006), texts that have based the work developed by the municipal net teaching of Curitiba in the last years and have as object the corporal culture of the movement. It is about two different approaching of the physical education. While the Basic Curriculum (1997), ruled by a predominantly Marxist reference, aims to a teaching towards for the reality transformation in a political and collective project, it is evidenced in the Guidelines 2006 a Physical education permeated by a theoretical contribution diversified which has as objective to qualify the student in the most varied areas of the knowledge. Starting from the analysis of the elements that conformed these proposed at the Curitiba's City hall, was looked for to think about the possibilities of a critical Physical Education in a Frankfurt perspective, settling a dialogue between the documents and some concepts of Critical Theory as: instrumental rationality, Cultural Industry and semi-qualification, subjects that were shown, in during the study, overlapped to the school, to the curriculum and the possibilities of a critical teaching. In this discussion, which evidently doesn't become exhausted, the possibility is indicated of thinking a critical education in face of the instrumental reason which permeates the school and pedagogic organization, in this sense aiming to the importance of the recognition of the process adaptation in an emancipating education; The importance of an critical appropriation in face of curriculums programs, permeated by a reading dialectical of the traced orientations by the curriculum; the subject of the emancipation autonomy in the process; and, in the end, the necessity of to combat the competitiveness and the violence, principles expressed on the Physical Education classes, that are configured generating mechanisms of barbarism, condition that doesn't permit and education to the emancipation.

*Key words:* Physical Education Teaching. Curriculum. Critical Education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO SEU PROCESSO HISTÓRICO.....</b>	<b>17</b>
2.1 O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ABORDAGEM HISTÓRICA.....	17
2.2 A CRISE DE IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O SURGIMENTO DAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS .....	22
2.3 O MOMENTO PÓS-CRISE: A POLÍTICA EM FOCO .....	26
<b>3 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA .....</b>	<b>35</b>
3.1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO .....	35
3.2 DISCRIMINAÇÃO DE APTIDÕES .....	37
3.3 A BÍBLIA .....	39
<b>4 FORMAÇÃO CULTURAL, CURRÍCULO E ENSINO .....</b>	<b>43</b>
4.1 REPRODUÇÃO CULTURAL .....	43
4.2 AMBIGUIDADES DA PRODUÇÃO CULTURAL .....	50
<b>5 CURRÍCULO BÁSICO: CULTURA CORPORAL COMO OBJETO DE ENSINO.....</b>	<b>58</b>
5.1 A EDUCAÇÃO VOLTADA ÀS CAMADAS POPULARES .....	58
5.2 O CURRÍCULO BÁSICO .....	60
5.2.1 Uma Educação Física Transformadora .....	63
5.2.2 Reescrita do Currículo Básico .....	66
5.3 CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES.....	69
<b>6 DIRETRIZES 2006: CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO?.....</b>	<b>78</b>
6.1 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS .....	79
6.2 MISCELÂNEA PEDAGÓGICA: A EDUCAÇÃO FÍSICA E UMA NOVA CULTURA CORPORAL? .....	85
6.3 CURRÍCULO BÁSICO X DIRETRIZES: FORMAÇÃO CULTURAL E ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	89
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a adolescência, quando iniciei o contato com a prática desportiva na escola, admiro o mundo dos Esportes. Intriga-me a mobilização de um país inteiro para a realização de uma Olimpíada ou uma Copa do Mundo, por exemplo.

Buscando compreender o que impulsionava este espetáculo prestei vestibular no curso de Educação Física, da Universidade Federal do Paraná, no qual ingressei em 2002 pretendendo tornar-me técnica desportiva e, dessa maneira, possibilitar a outras crianças a vivência esportiva. Para minha surpresa, deparei-me com um mundo totalmente inesperado na faculdade. As discussões propostas pelos professores questionavam tudo em que eu acreditava. Falava-se em alienação pelo esporte, transformação do corpo em máquina e na re-significação do movimento.

Por outro lado, alguns professores agraciavam o esporte e suas possibilidades educativas. Eram duas direções teóricas completamente distintas; parecia inevitável escolher entre uma delas, uma vez que cada uma apontava para rumos e propostas diferentes.

A aproximação com o âmbito escolar, possibilitada pelos estágios obrigatórios, e o contato com a discussão teórica que permeava o debate acadêmico da área, me levaram a acreditar em uma Educação Física que antes eu nem imaginava existir: uma Educação Física problematizadora, que não apenas ensina a técnica dos esportes, mas também a questiona.

Analisando o percurso pelo qual passei durante a graduação, percebo que as diferentes teorias educativas que permearam minha formação acadêmica apontaram para as diversas relações impressas nos códigos corporais tomados por essa disciplina no interior da instituição escolar. Essa situação me instiga à busca pela compreensão dos processos que orientaram e determinaram sua construção curricular.

Um dos elementos que me chamaram a atenção nesse processo de análise refere-se ao objeto de estudo da Educação Física, um debate que trata das questões levantadas acerca da legitimidade desta área no âmbito escolar.

Apesar da especificidade da Educação Física ser tema recorrente nas obras elaboradas pelos autores pertencentes à área desde os anos 80 (OLIVEIRA, 1983; MEDINA, 1983; COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994; SOARES, 1996; BRACHT 1996; DAOLIO, 1998) acredito que essa discussão ainda se torna necessária na medida em que as dúvidas e incertezas continuam pairando sobre os aspectos pedagógicos da Educação Física escolar.

Essa realidade é retratada nos documentos<sup>1</sup> que permeiam o ensino da Educação Física no âmbito da RME<sup>2</sup> de Curitiba, nos quais identifica-se um aporte teórico pautado por diversas vertentes educativas. Ao mesmo tempo em que se discute uma Educação Física baseada em pressupostos críticos, traçam-se orientações metodológicas que vinculam sua prática pedagógica a aspectos relacionados à promoção da atividade física e da saúde.

Trata-se de uma Educação Física que aponta para diferentes possibilidades de prática pedagógica e opera a partir de distintas concepções de corpo, movimento e sujeito. O que se verifica é uma diversificação do referencial teórico na busca de um ensino pautado pelas mais variadas áreas do conhecimento. Nesse sentido, fala-se de uma Educação Física que aborda a historicidade das manifestações humanas na busca da consciência corporal e, ao mesmo tempo, concebe a prática da atividade física a partir de um caráter biomédico.

Historicamente tal analogia seria considerada conflitante, já que a Educação Física baseada em princípios críticos surgiu exatamente em contraposição à aptidão física, objeto de estudo que conota aspectos biológicos, fisiológicos e motores. Pessoalmente, esta proposta revelou-se no mínimo inquietante, uma vez que minha formação acadêmica apontou para a impossibilidade de interação entre estes dois terrenos teóricos.

---

<sup>1</sup> Os documentos referidos abrangem os textos curriculares que constituem o Currículo Básico e as Diretrizes Curriculares da prefeitura Municipal de Curitiba: **CURRÍCULO BÁSICO: Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade de Ensino na Escola Pública - 1996; CURRÍCULO BÁSICO: Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade de Ensino na Escola Pública - 1997 - 2000; Diretrizes Curriculares: em discussão - 2000; Diretrizes Curriculares: o currículo em construção - 2004 e Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba - 2006.**

<sup>2</sup> Rede Municipal de Ensino.

As questões que permeiam as abordagens críticas me fizeram acreditar que esta forma de concepção de ensino seria capaz de fornecer diversas possibilidades à Educação Física escolar, no sentido de realizar uma prática pedagógica que implique a formação do caráter e o desenvolvimento de uma reflexão crítica do aluno.

Essa abordagem de ensino da Educação Física pode ser verificada em alguns documentos<sup>3</sup> pertencentes à RME de Curitiba, que delegam à Educação Física o objetivo de formar indivíduos críticos, conscientes da realidade em que estão inseridos, autônomos e emancipados. Os pressupostos que permeiam essa linha pedagógica partem de um princípio discutido pela Teoria Crítica, segundo o qual a sociedade cria falsos interesses e desejos, que são construídos nos indivíduos através de uma visão de mundo que se apresenta a partir de conhecimentos colocados à disposição pelo contexto sócio-cultural no qual vivem. Portanto a função do ensino, na perspectiva crítica, é libertar os alunos das falsas ilusões difundidas na sociedade (KUNZ, 1998; MARCUSE, 1982).

De acordo com esta perspectiva, o aluno deve compreender os movimentos, de forma a superar sua mera realização técnica, visualizando os componentes sociais que influenciam as ações sócio-culturais destes atos motores. Dessa forma, os alunos poderiam, no futuro, questionar o verdadeiro sentido e, por intermédio de uma visão crítica, avaliá-lo e redefini-lo (KUNZ, 1998).

Ao professor de Educação Física caberia capacitar os alunos para além da simples reprodução de movimentos. Trata-se de procurar uma análise de sentido do movimento e de suas possibilidades pedagógicas, apresentando situações para o aluno nas quais ele possa explorar, questionar, inventar e criar movimentos e jogos com sentido para uma determinada situação (KUNZ, 1998).

---

<sup>3</sup> Os textos que enfatizam as perspectivas críticas da Educação Física são verificados nos documentos elaborados no período de 1988 a 1991, quando a Educação brasileira voltava-se para as necessidades das classes populares, aderindo a uma abordagem de ensino progressista. Os documentos em específico são: **CURRÍCULO BÁSICO: Uma Contribuição para Escola Pública Brasileira – 1988; Plano Municipal de Educação, 1989 - 1992; e CURRÍCULO BÁSICO: Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade de Ensino na Escola Pública – 1991.**

Investigando algumas destas abordagens críticas da Educação Física<sup>4</sup> (HENKLEIN, 2005)<sup>5</sup>, surgiram diversos questionamentos acerca dos pressupostos que embasam essas propostas. Afinal, seria possível promover um processo emancipatório pautado em um ensino crítico e reflexivo, tendo em vista que as ações pedagógicas normalmente são coordenadas pela racionalidade instrumental? E neste processo, até que ponto o professor ajuda na busca de um ensino emancipatório? “Como os educadores, indivíduos com consciência coisificada, como quaisquer outros, poderiam reverter a lógica das relações sociais na escola, o peso da burocracia escolar, da competição, das relações mercantis?”(VIANA, 2005). De que maneira a escola poderia escapar à lógica da reprodução cultural, promovendo uma educação para a emancipação?

Paralelamente a estas indagações - surgidas a partir do trabalho investigativo realizado como requisito de conclusão de curso - ingressei na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba como professora de Educação Física (2006), situação que, além de possibilitar novas percepções sobre o ensino desta disciplina, despertou um interesse acerca da construção curricular desta área na prefeitura de Curitiba.

É a partir deste panorama que se situa o estudo proposto. Vislumbrando as questões levantadas por alguns teóricos críticos da educação e pela Teoria Crítica, objetiva-se investigar dois documentos - Currículo Básico (1997) e Diretrizes Curriculares (2006) - pertencentes à PMC que apontam para uma Educação Física escolar crítica, permeada por pressupostos da cultura corporal do movimento, objeto de estudo da área decorrente das teorias progressistas que predominaram nos debates acadêmicos nos anos 80. Nesse sentido, busca-se, através dos textos, discutir elementos de uma Educação Física crítica em uma perspectiva frankfurtiana.

---

<sup>4</sup> Concepções abertas no ensino da Educação Física (HILDEBRANDT, R, 1986); Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992); Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (KUNZ, 1994).

<sup>5</sup> Trabalho monográfico de minha autoria apresentado como requisito de conclusão do curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná: A Concepção Crítico-Emancipatória no Cotidiano Escolar: um estudo de caso (2005).



Ou seja, procura-se realizar uma leitura, sob a ótica da Escola de Frankfurt<sup>6</sup>, dos documentos, estabelecendo-se um diálogo entre os mesmos e alguns conceitos da Teoria Crítica. Dessa forma, a partir das orientações curriculares traçadas nestes documentos, verificam-se as possibilidades de um ensino crítico da Educação Física na RME de Curitiba.

Em um primeiro momento, na busca por uma visão ampla acerca da construção curricular da Educação Física no município de Curitiba, a proposta deste trabalho remetia à verificação de todos os documentos que conformam as Diretrizes da Educação Física na RME desde sua constituição (1955) até o ano de 2006.

À medida que o estudo foi desenvolvido, essa opção mostrou-se inviável, pois o universo de análise configurava-se demasiado extenso, não permitindo uma análise satisfatória. Entretanto, vale ressaltar que esse processo foi primordial na elaboração do trabalho, uma vez que forneceu elementos que ajudaram na compreensão do contexto que permeou o percurso do ensino da Educação Física na PMC.

Nessas condições, optou-se por uma investigação centrada no processo de elaboração de dois documentos que considero ter grande relevância no sentido de que apontaram para constituição de uma Educação Física crítica no âmbito municipal. São eles: **CURRÍCULO BÁSICO: Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade de Ensino na Escola Pública - 1997 - 2000** e **Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba - 2006**.

É importante notar que as duas abordagens curriculares analisadas - Currículo Básico (1997) e Diretrizes Curriculares (2006) - foram discutidas em diversos documentos posteriores aos mesmos. A escrita do Currículo Básico data do

---

<sup>6</sup> A Escola de Frankfurt tem em seu cerne uma discussão baseada na busca pela emancipação diante de uma sociedade danificada. Entretanto, há muitas divergências entre os teóricos considerados pertencentes a esta tradição filosófica no que se refere aos meios que viabilizariam o processo de emancipação. Neste estudo serão utilizados como referência os pensamentos de três teóricos que, embora não se tenham debruçado explicitadamente acerca do tema educação, fornecem categorias teóricas que permitem discutir elementos que permeiam a escola, a sociedade e o ensino. São eles: Adorno, Horkheimer e Marcuse.

ano de 1988, enquanto a elaboração das Diretrizes iniciou-se em 2000. Ambos os documentos passaram por diversas reescritas; entretanto, não se verificou alterações significativas nos textos referentes à área da Educação Física. Além disso, os documentos escolhidos para análise referem-se às versões mais atuais<sup>7</sup> apresentadas pela PMC.

Outra questão que deve ser esclarecida refere-se à opção pelas orientações curriculares destinadas para o ensino fundamental, pois existem duas categorias de ensino na Prefeitura Municipal de Curitiba: a educação infantil, correspondente ao ensino até 5 anos, e o ensino fundamental, que compreende os demais ciclos de aprendizagem<sup>8</sup>.

A escolha pela análise acerca dos princípios que norteiam o ensino fundamental ocorreu devido à proximidade pessoal com este programa, uma vez que minha atuação enquanto professora de Educação Física na Rede Municipal Curitiba se deu somente neste âmbito.

Posto isso, tomou-se como critério para escolha dos textos a hipótese de que estes documentos possam fornecer elementos para discussão acerca das possibilidades de uma Educação Física pautada por princípios críticos, pois embora apresentem particularidades que os diferenciam, ambos apontam para esta concepção educativa em sua abordagem teórico-metodológica.

Permeando o trabalho, nota-se a necessidade de um referencial teórico capaz de fundamentar os encaminhamentos da pesquisa, fornecendo categorias teóricas que permitam a análise satisfatória frente às questões que surgem no decorrer do estudo.

---

<sup>7</sup> Apesar de as Diretrizes Curriculares serem utilizadas até o ano presente (2009), o texto elaborado em 2006 é o mesmo apresentado pela PMC atualmente. Além disso, foi o contato com este documento (Diretrizes 2006), no ano de meu ingresso da PMC, que levou às indagações e angústias que resultaram neste projeto de pesquisa. Por isso optou-se pelo documento referente a este ano.

<sup>8</sup> Ciclo I, que atende a etapa inicial, 1º e 2º séries (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de nove anos; Ciclo II, correspondente aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de nove anos; e Ciclo III e IV, que correspondem aos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de nove anos (DIRETRIZES CURRICULARES, 2006).

A Escola de Frankfurt<sup>9</sup>, quadro teórico adotado neste trabalho, ao fornecer valiosos elementos para o entendimento da interação entre o sistema escolar e a sociedade, cumpre este papel, uma vez que a teoria cultural discutida por estes pensadores oferece importantes conceitos e categorias para a análise da escola como agente da reprodução social e cultural.

Ao proporcionar uma visão da maneira pela qual as ideologias dominantes são constituídas por formações culturais específicas, e apontar para existência da racionalidade instrumental e da Indústria Cultural, a Escola de Frankfurt gerou categorias, relações e formas de investigação social que constituem fonte vital de conhecimento para o desenvolvimento de uma teoria crítica na educação.

Isso porque as investigações filosóficas desenvolvidas por estes intelectuais, embora problematizem a cultura, ressaltando com vigor sua legitimação e seu caráter dominador, também deixa espaços para a constituição das relações de resistência.

Nessa perspectiva, os frankfurtianos, bem como alguns estudiosos da educação que utilizam algumas questões investigadas por esta escola filosófica, situam a escola como agência cultural que incorpora mas também produz práticas históricas e valores políticos, análise que torna possível investigar a escola para além de seu caráter ideológico de instituição reprodutora da cultura dominante.

Assim, partindo de um aporte teórico crítico, sobretudo a Teoria Crítica da Sociedade, e os autores que discutem a educação e a Educação Física escolar sob este enfoque, pretende-se analisar os elementos da Educação Física crítica e emancipadora a partir das propostas oficiais retratadas no Currículo Básico e nas Diretrizes Curriculares Municipais.

Seguindo esta linha investigativa, é importante destacar que o processo de pesquisa implicou a utilização de alguns conceitos essenciais à discussão que remete à construção do plano curricular da Educação Física no município de

---

<sup>9</sup> Destaca-se novamente que neste trabalho o termo Escola de Frankfurt designa o pensamento de três teóricos em específico: Theodor Adorno, Horkheimer e Herbert Marcuse.

Curitiba. Tornou-se imperativo, a partir da análise das concepções que nortearam a leitura dos documentos, trazer à tona conceitos tais como: **racionalidade instrumental, Indústria Cultural e semiformação**. Essas questões se mostraram, no decorrer do estudo, imbricados às discussões que remetem à escola, ao currículo e às possibilidades de um ensino crítico.

Dessa maneira, a base teórica que dará sustentação à investigação será constituída pelos autores frankfurtianos, Adorno, Horkheimer e Marcuse; teóricos que abordam as questões curriculares, tais como Giroux, Goodson, Saviani e Apple; bem como autores da Educação Física, representados principalmente pelo Coletivo de Autores (1992) e Elenor Kunz, pensador que discute, em específico, as perspectivas de um ensino crítico-emancipatório na Educação Física escolar.

As questões metodológicas que permeiam a pesquisa emergem a partir da necessidade de elementos que possam fornecer uma compreensão da realidade investigada em toda sua complexidade. Sob este aspecto, torna-se importante notar que a metodologia é tomada como processo cíclico articulado ao processo de construção do conhecimento, que deve partir de uma dimensão interpretativa capaz de buscar significados nos documentos estudados (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE E BOUTIN, 1990).

No que concerne à questão dos procedimentos que devem nortear o estudo, ficou clara a necessidade da superação do entendimento meramente instrumental da metodologia, como se ele representasse apenas um conjunto de técnicas das quais o pesquisador pudesse dispor. As opções técnicas só adquirem sentido dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas ou elaboradas, perspectiva que implica não somente analisar pressupostos relacionados às concepções de método e ciências, mas também à explicitação das concepções de sujeito e de objeto presentes no estudo.

Em síntese, buscar-se-á estruturar uma investigação fundamentada nas questões que permeiam a elaboração de um estudo científico na área das ciências humanas, capaz de representar de forma adequada os elementos analisados no estudo.

Desta maneira, procurando atender às especificidades que perfazem a pesquisa educacional, pretende-se estabelecer uma investigação pautada pela análise documental do Currículo Básico e das Diretrizes Curriculares, abordagens que balizaram o trabalho desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Curitiba nos últimos anos.

Além disso, o campo investigado oferece inúmeras possibilidades de análise, já que não se verificou a elaboração de estudos acerca do Currículo Básico e das Diretrizes Curriculares de Educação Física na Prefeitura Municipal de Curitiba.

Entretanto, vale ressaltar alguns trabalhos referentes à Educação Física no âmbito curricular, bem como algumas pesquisas teóricas que discutem aspectos da Educação Física sob o prisma da Teoria Crítica.

Um estudo semelhante ao trabalho proposto refere-se à análise do Currículo Básico e das Diretrizes Curriculares no estado do Paraná (NAVARRO, 2007)<sup>10</sup>.

Apesar de o objeto deste estudo centrar sua análise em documentos de mesmo nome, cabe ressaltar que o trabalho em questão buscou a configuração dos mesmos no âmbito estadual. Além disso, a análise realizada focou-se em uma perspectiva teórica foucaultiana. Em síntese, este estudo aponta as sobreposições discursivas das teorizações da Educação Física em documentos elaborados pela SEED/PR<sup>11</sup>, entre os anos de 1990 e 2006. Trata-se da leitura do Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná e das Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná.

Notam-se também estudos que se utilizam dos programas curriculares da prefeitura como fontes. É o caso da tese elaborada por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2001)<sup>12</sup>, que procura debater, do ponto de vista da pesquisa em história da

---

<sup>10</sup> NAVARRO, R.T. Os caminhos da Educação Física no Estado do Paraná: do currículo básico às diretrizes curriculares. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2007. Paraná, 2007.

<sup>11</sup> Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

<sup>12</sup> TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência. 2001. 398 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. São Paulo 2001.

educação, as relações entre o aparato legal-institucional para a Educação Física brasileira de 1968 a 1984, e a apropriação dos professores escolares daquele aparato. Portanto os documentos investigados datam de um período diferente do proposto por esta pesquisa.

Sob o enfoque da Teoria Crítica é importante citar ainda a tese de PAIVA (2006)<sup>13</sup>, pesquisa empírica que analisou as possíveis contribuições da disciplina corporal para o processo formativo realizado na escola e aponta que, no âmbito escolar, a disciplina corporal pode tanto estar ajustada aos interesses instrumentais de desempenho, quanto beneficiar a formação reflexiva do indivíduo. Além disso, o estudo demonstra que as contradições identificadas em torno da disciplina corporal se relacionam com as ambiguidades da própria formação realizada nessa sociedade.

Dessa forma, não foram verificados estudos específicos referentes ao ensino da Educação Física no âmbito municipal ou trabalhos que se propuseram a analisar, sob o enfoque da Teoria Crítica, os documentos analisados - Currículo Básico e Diretrizes Curriculares.

Nesse sentido, esta pesquisa aventura-se na proposta de desvelar aspectos relevantes para uma discussão acerca das possibilidades críticas do ensino da Educação Física no município de Curitiba. Nessa perspectiva, apontam-se algumas reflexões que partem de um arcabouço teórico ainda limitado a respeito das teorizações elaboradas pelos frankfurtianos em Teoria Crítica da Sociedade.

Buscando situar o objeto de estudo e analisar os elementos presentes na construção curricular da Educação Física na PMC, o trabalho de pesquisa foi dividido em seis momentos, sintetizados a seguir:

Inicialmente realiza-se um breve histórico da Educação Física que busca situar o percurso da área abordado em três focos: o caráter positivista adquirido

---

<sup>13</sup> Tese de doutorado que trata da corporalidade nas séries iniciais sob a perspectiva da teoria crítica: As contradições da disciplina corporal nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise a partir da Teoria Crítica da Sociedade (PAIVA, 2006). Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.

historicamente pela Educação Física; a crise de identidade da Educação Física, movimento que questionou o objeto de estudo da aptidão física; e o surgimento das pedagogias críticas, que trouxeram uma vertente mais humanista de educação e permearam as propostas progressistas da Educação Física.

Na segunda parte, apontam-se os caminhos percorridos pela Prefeitura Municipal de Curitiba no período de 1955, quando começou a estruturar-se a RME, até 1975, quando foi formulado um importante documento responsável por expressar de forma sistemática a organização da Educação Física escolar: O **Programa de Educação Física e Recreação Orientada** (1975). Esse capítulo foi elaborado com o intuito de situar o processo de incursão da Educação Física como disciplina curricular municipal, bem como apontar os documentos que precederam a elaboração do Currículo Básico e das Diretrizes Curriculares Municipais e, dessa forma, contextualizar a origem dos mesmos.

A seguir, busca-se elencar as categorias conceituais utilizadas na análise dos documentos pretendidos. Nesse sentido, discutem-se questões referentes à formação cultural, ao currículo e ao ensino, condição que leva à investigação da escola enquanto aparato cultural; a Indústria Cultural como advento social responsável pela semiformação dos sujeitos; e o currículo enquanto veículo oficial de mensagens ideológicas ocultas. Em síntese, a partir dessas categorias busca-se discutir as limitações e potencialidades da educação, e como a escola e a Educação Física se inserem neste panorama.

Após estabelecerem-se as categorias fundamentais ao diálogo proposto, busca-se desvelar as perspectivas curriculares que permearam esta disciplina durante o movimento progressista que tomou conta do cenário educacional em meados dos anos 80. O documento analisado corresponde ao **CURRÍCULO BÁSICO: Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade de Ensino na Escola Pública – 1997 - 2000**. Como principal objeto de análise encontra-se neste capítulo a estruturação de uma nova proposta de Educação Física, preocupada com a classe popular e voltada para formação de um sujeito consciente, crítico e reflexivo: é o surgimento da cultura corporal do movimento humano, novo

objeto de estudo da área surgido a partir do movimento progressista e retratado no currículo oficial da Prefeitura Municipal de Curitiba.

Na análise do documento correspondente ao período posterior às discussões provocadas pelo movimento crítico da Educação Física, abordam-se as **Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba - 2006**. A leitura realizada neste capítulo aponta a estruturação de uma nova concepção de cultura corporal que, diferentemente da anterior, abrange diversas vertentes teóricas e a aborda na forma de eixos temáticos. Trata-se de uma re-significação da especificidade da Educação Física escolar, que procura formar o aluno nos mais variados âmbitos que norteiam esta área do conhecimento.

Finalmente, no último capítulo do trabalho, apresentam-se reflexões acerca dos elementos apontados pelos documentos e as possibilidades de uma educação crítica para emancipação segundo os princípios da Escola de Frankfurt. Sob esta perspectiva, busca-se lançar um olhar dialético a respeito dos apontamentos realizados nos documentos analisados e de questões vislumbradas no decorrer do trabalho, tais como: os elementos que conformam a elaboração do currículo, o papel do professor e da escola na implementação de uma educação pautada por princípios críticos e as possibilidades emancipadoras da Educação Física escolar.

Nessa discussão, que evidentemente não se esgota, indica-se a possibilidade de se pensar uma educação crítica diante da razão instrumental que permeia a escola e sua organização pedagógica, apontando nesse sentido para a importância em se reconhecer o processo de adaptação em uma educação emancipadora; a autonomia no processo de emancipação; a necessidade de uma leitura dialética diante dos programas curriculares; e, por fim, as possibilidades e impossibilidades da Educação Física escolar enquanto processo de desbarbarização.



## 2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO SEU PROCESSO HISTÓRICO

Procurando situar o objeto de estudo da pesquisa, apresentam-se neste capítulo alguns elementos que permearam o processo histórico da Educação Física enquanto disciplina curricular. Dessa forma, apontam-se questões contextuais que figuraram no cenário político, social e pedagógico e que conformaram o ensino da Educação Física.

Sob este aspecto abordam-se três focos: o caráter positivista adquirido historicamente pela Educação Física; a **crise de identidade da Educação Física**, movimento que questionou o objeto de estudo da aptidão física; e o surgimento das pedagogias críticas, que trouxeram uma vertente mais humanista de educação e permearam as propostas progressistas da Educação Física.

### 2.1 O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ABORDAGEM HISTÓRICA

A Educação Física adquiriu em seu processo histórico<sup>14</sup> um caráter pautado principalmente no positivismo, assumindo uma perspectiva de **educação do físico**, a qual se associou à saúde do corpo biológico, ao civismo e ao discurso médico-higienista. Representado em especial pela ginástica<sup>15</sup>, conteúdo com finalidades veiculadas à saúde, disciplina e civismo, essa prática social organizou-se sob a forma de **métodos** ginásticos que correspondiam, respectivamente, aos quatro países que deram origem às primeiras sistematizações sobre o conteúdo: a Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra. Essas escolas ginásticas, apresentando algumas particularidades a partir do país de origem, de modo geral, possuíam finalidades semelhantes: regenerar a raça, promover a saúde,

---

<sup>14</sup> Cabe destacar que este estudo não pretende assumir um caráter de pesquisa histórica. Ciente de que o processo histórico da Educação Física é mais amplo, busca-se realizar uma pequena retrospectiva da história da Educação Física com o intuito de contextualizar de forma mais adequada o objeto da pesquisa.

<sup>15</sup> A Educação Física na forma de Ginástica aparece integrando os currículos escolares desde 1837, mas a primeira legislação sobre a matéria só começa em 1851, com a obrigatoriedade da sua prática nas escolas primárias do Município da Corte (PMC - Curitiba, 1991, p. 443).

desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria) e, finalmente, a moral (SOARES, 2001).

Entretanto, após a Segunda Guerra Mundial, período que coincide com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, surgem outras tendências no interior da Educação Física, que passam a disputar a hegemonia principalmente no interior da instituição escolar. Entre elas encontrava-se o **Método da Educação Física Generalizada**, divulgado no Brasil por Auguste Listello, no qual predominava a influência do esporte, que no período pós-segunda guerra passou a se tornar hegemônico:

O esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta<sup>16</sup>. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54).

Nestes dois primeiros momentos a Educação Física se baseou de modo geral em um caráter biologicista e mecanicista, promovendo uma pedagogia tecnicista centrada no professor, na qual os conteúdos remetem ao desenvolvimento da aptidão física e das habilidades desportivas.

(...) a Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas 'regras' para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes aparência de serem 'universais' e, deste modo, permitindo a todos ganhar o jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que

---

<sup>16</sup> Inicialmente os professores de Educação Física que atuavam nas escolas eram os instrutores formados pelas instituições militares, que traziam para este âmbito métodos militares da disciplina e da hierarquia. Predominava também, neste contexto, o higienismo, que orientava a função da Educação Física escolar (SOARES, 2001).

precisa ser 'adestrado', 'disciplinado'. Um ser que se avalia pelo que resiste (SOARES, 2001, p. 62).

No entanto, em meados dos anos 80, ocorreu a chamada **crise de identidade**<sup>17</sup> da Educação Física, período no qual se inicia um debate que passou a discutir o objeto de estudo da área, questionando, principalmente, a aptidão física como paradigma da Educação Física. Essa crise assumiu, em algumas vertentes, uma conotação de viés mais pedagógico, pautada crucialmente em referenciais das ciências humanas e sociais. Esse movimento buscou uma perspectiva social de educação, criticando a visão fragmentada do comportamento humano, o reducionismo biológico, a mecanização e a automatização de movimentos a que os indivíduos eram sujeitados pelo paradigma da aptidão física.

Na ânsia de responder às questões levantadas pela **crise** surgiram várias abordagens como: a **psicomotricidade**, idealizada por Le Boulch (1978), que possui um discurso centrado na **educação pelo movimento** e defende o desenvolvimento das estruturas psicomotoras de base; a **desenvolvimentista**, representada no Brasil principalmente por Go Tani (1988) e pautada na **aprendizagem motora**; e a **construtivista**, baseada nos estudos de Jean Piaget, na qual se destacam os estudos de João Batista Freire (1989), que propõe uma **redescoberta do corpo** e dá ênfase à infância, à individualidade da criança, ao estímulo à criatividade e à liberdade individual, a partir da interação do indivíduo com o mundo<sup>18</sup> (DAOLIO, 1998).

Além dessas propostas para o ensino da Educação Física na escola surgiu a chamada concepção de aulas abertas, proposta no Brasil pelos professores alemães Reiner Hildebrandt e Ralf Laging (1986), no livro **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. É importante destacar que esta abordagem apresenta uma

---

<sup>17</sup> Quando surgiram as teorias progressistas de educação, em meados dos anos 80, a Educação Física, seguindo a mesma tendência, passou a questionar seus pressupostos, colocando em pauta o objeto de estudo da área e as abordagens escolares vinculadas à aptidão física. Este período caracterizado por inúmeros debates acerca do significado da Educação Física foi denominado crise de identidade.

<sup>18</sup> Segundo Daolio (1998), apesar de Freire ser visto como defensor do construtivismo, não é possível encontrar em seus textos essa explicitação.

metodologia na qual o papel do professor consiste em propor assuntos e situações-problemas, buscando formas não diretivas de intervir nas aulas e servindo como um organizador, um conselheiro. Seu objetivo consiste em formar alunos capazes de resolver problemas com suas próprias ações, participando, opinando e analisando qualquer tipo de situação.

Ao levar em consideração o momento de surgimento dessas diferentes concepções de ensino Castellani Filho, *apud* Daolio (1998), apontou três tendências disseminadas na Educação Física brasileira, sendo elas: a tendência biológica, que reduz o indivíduo unicamente a este aspecto; a tendência psicopedagógica, que segundo esse autor, também é reducionista, pois formula definições abstratas e a-históricas do homem, criança e escola; e uma terceira tendência, de cunho marxista, responsável por uma ação mais política, uma vez que discute a apropriação do saber próprio à cultura dominante pelas classes populares.

No que diz respeito à tendência de ação mais política, pautada num referencial marxista e afilhada das abordagens histórico-crítica proposta por Demerval Saviani (1991), e da pedagogia crítico social dos conteúdos de autoria de José Carlos Libâneo (1992), é que surge a chamada abordagem **crítico-superadora**<sup>19</sup>, idealizada no livro **Metodologia do Ensino da Educação Física** (1992), de autoria de um Coletivo de Autores constituído por Carmem Lúcia Soares, Celli Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht, na qual se considera o aluno em seu caráter histórico, e intenciona, através de temas da cultura corporal, possibilitar aos alunos a percepção da realidade como algo dinâmico e possível de transformação, visando assim a formação de indivíduos críticos e capazes de interferir na realidade, buscando a transformação desta rumo a uma sociedade socialista.

---

<sup>19</sup> Esta abordagem, elaborada pelo Coletivo de Autores (1992), possui uma base epistemológica pautada essencialmente pelo materialismo histórico dialético, utilizando-se das teorias marxistas para propor uma abordagem de ensino política, um projeto coletivo voltado para transformação da sociedade.

Também pautada em uma Educação Física de cunho político, surge a abordagem **crítico emancipatória**,<sup>20</sup> a qual foi posta em discussão no Brasil por Elenor Kunz, em 1991, por ocasião da publicação de seu livro **Ensino e Mudanças**. Esta abordagem tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e com autonomia para transformar, ou não, a realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico e reflexivo, fundamentada principalmente na questão da linguagem.

Em síntese, teoriza em busca de uma possível emancipação através da superação da razão instrumental e da dominação político ideológica, sugerindo o desenvolvimento de uma razão constituída através da linguagem.

Transferindo tais questões para uma temática educacional de cunho esportivo, o mesmo autor apresentou, em 1994, outra importante obra denominada **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**, na qual, com base em pressupostos de uma teoria educacional crítica, desenvolve uma nova metodologia de ensino para modalidades esportivas tradicionais, em nível escolar. (KUNZ, 2001).

Nessa perspectiva, Kunz acredita que o ensino da Educação Física, através do ensino dos movimentos, jogos e esportes, deve propiciar um entendimento, por parte do aluno, para além da realidade esportiva, de forma a entender o contexto social mais amplo em que esta prática se realiza. O que só pode acontecer por meio de um processo de reflexão-ação no ato pedagógico, através do qual os alunos tomam consciência de que o esporte é uma invenção social do homem, e não um fenômeno natural, pois sendo o esporte uma realidade socialmente construída, que tem suas origens nas modernas sociedades industriais, reproduz as ideologias e a própria imagem do homem e mundo propostas por esta sociedade (KUNZ, 2001).

---

<sup>20</sup> Esta concepção de ensino, juntamente com a metodologia crítico-superadora, tornou-se um dos principais referenciais das denominadas pedagogias críticas da Educação Física no Brasil. Entretanto, a concepção apresentada por Elenor Kunz difere da abordagem crítico-superadora, principalmente em seu aporte teórico, pois as análises propostas pelo Coletivo de Autores (1992) se pautam principalmente num referencial materialista histórico dialético e visa a um ensino baseado nos interesses da denominada classe trabalhadora.

É importante ressaltar ainda que existem outras abordagens<sup>21</sup>, são elas: a promoção da saúde, defendida por Dartagnan Pinto Guedes e Joana Pinto Guedes (1994), a chamada **abordagem cultural**, de Jocimar Daolio (1995), a **abordagem sistêmica**, preconizada por Mauro Betti (1995), a **iniciação esportiva universal** de Pablo Juan Greco e Rodolfo Novellino Benda (1998), ou a proposta da **corporalidade** defendida por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2003). No entanto, dentro do espaço acadêmico que discute aspectos de uma Educação Física crítica, as propostas de ensino elaboradas por Elenor Kunz e pelo Coletivo de Autores possuem grande representatividade à medida que problematizam a Educação Física escolar a partir da cultura corporal e sugerem a emancipação do sujeito através da reflexão e da re-construção do conhecimento, condição que aproxima estas concepções aos preceitos de uma educação crítica nos moldes frankfurtianos.

Deve-se notar também que, apesar de cada abordagem surgida a partir de o momento de crítica da Educação Física possuir seus pressupostos e correntes filosóficas, todas parecem, a seu modo, criticar a ênfase biológica e esportiva presente nas concepções de corpo que caracterizaram a Educação Física historicamente, procurando, de diversas maneiras, educar o indivíduo em sua **totalidade**, expressão esta que conota diferentes significados, dependendo de cada proposta.

## 2.2 A CRISE DE IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O SURGIMENTO DAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS

A Educação Física entrou em crise em meados dos anos 80, momento histórico no qual começaram a ser discutidas várias questões que, até então, eram consideradas como **verdades** absolutas na área, havendo, para alguns autores, uma descaracterização do objeto de estudo e da especificidade da Educação Física

---

<sup>21</sup> Não é o objetivo do presente estudo analisar as concepções de ensino.

(GO TANI, 1988). Esse fato incomodou muitos profissionais que se perturbaram com a iminente crise. Mas o que provocou a tão propalada crise de identidade?

Segundo Valter Bracht (1996), a crise de identidade da Educação Física foi entendida, em muitos momentos, como resultado da falta de definição de seu **objeto**, da falta de definição clara de qual seria sua especificidade (identidade no sentido de uma singularidade). Já para Correia (1996), a produção de conhecimento sobre a educação escolarizada, entre muitos aspectos, tendeu a desvelar os conteúdos ideológicos subjacentes às políticas educacionais e às práticas escolares nessa época. E a Educação Física não teria ficado alheia a este processo, que implicava rever seus pressupostos, valores e propostas.

Torna-se importante notar também o contexto brasileiro no qual ocorreu o movimento, pois segundo Francisco Eduardo Caparroz, *apud* Jocimar Daolio (1998), a crise foi decorrente de dois fatores marcantes. Um deles era o momento histórico-sócio-político da sociedade brasileira, que passava pelo processo de redemocratização. O segundo fator era a necessidade da própria área de se qualificar academicamente, com o intuito de suprir as necessidades colocadas pelo mercado de trabalho nas instituições de ensino superior.

Além disso, havia autores que defendiam a possibilidade de uma crise na área, assim como João Paula S. Medina (1983), que assegurava haver uma urgente necessidade de encontrar um sentido mais humano para a cultura física. Medina destacava o lado positivo da crise, justificando que os aspectos da realidade tornavam-se mais nítidos, praticamente na mesma proporção em que as situações ficavam mais críticas, caracterizando-se assim, uma situação que impõe certas medidas de mudanças.

(...) a crise é um instante decisivo, que traz à tona, praticamente, todas as anomalias que perturbam um organismo, uma instituição, um grupo e mesmo uma pessoa. E este é o momento crucial onde se exige decisões e providências rápidas e sábias, se é que pretendemos debelar o mal que nos aflige (MEDINA, 1983, p. 19).

Em seu livro **A Educação Física cuida do corpo... e mente** (1983), Medina levantou várias questões que nortearam as discussões em torno da Educação Física neste período, como a necessidade de se repensar a Educação Física, de acabar com a dicotomia entre **corpo** e **mente** e da elaboração de novas perspectivas de educação que compreendessem o homem em sua **totalidade**.

As discussões que surgiram na época, e que ainda se fazem presentes atualmente, colocaram em voga questões que punham em dúvida as finalidades da Educação Física: mas afinal o que seria e o que é Educação Física?

Vítor Marinho de Oliveira realizou um ensaio, publicado em 1983, que leva exatamente o título **O que é Educação Física?**, no qual discorreu sobre as principais afirmativas acerca desta questão, ou seja, provocou uma reflexão sobre as áreas do conhecimento que abrangeram e abrangem a Educação Física e que caracterizam cada qual a Educação Física de acordo com seus pressupostos, definindo seu objeto de estudo de maneiras predominantemente diferentes. Portanto esse autor levanta a seguinte questão: Educação Física é Ginástica? Educação Física é Medicina? Educação Física é Cultura? Educação Física é Jogo? Educação Física é Esporte? Educação Física é Política? Ou Educação Física é Ciência?

Afinal, a partir da análise destas propostas, chega-se à conclusão de que todas trazem diferentes possibilidades. Mas será que seria viável trabalhar com todas visando os mesmos objetivos? Ou será que é impossível falar em uma Educação Física que contemple política e ao mesmo tempo medicina?

Para Vítor Marinho de Oliveira, a Educação Física é cultura, é transmissora de cultura e, acima de tudo, pode ser transformadora de cultura, o que não impede que a área incorpore diferentes conhecimentos, como os da medicina, por exemplo. O que falta discutir, em sua visão, é o compromisso da Educação Física em estudar o homem em movimento. Necessita-se assim de uma elaboração mais consciente e adequada dos objetivos da Educação Física e de um entendimento do homem enquanto ser social e individual (OLIVEIRA, 1993).

Já segundo Medina (1983), é primordial repensar a Educação Física a partir do momento em que o corpo é tratado pura e simplesmente como um objeto



semelhante a uma máquina qualquer, abstraindo-se qualquer outro aspecto que não o biológico e desconsiderando a constituição do homem em sua unidade, que deve incluir sua inserção na sociedade e na natureza, pois o homem completo é aquele entendido em todo o seu contexto. Logo, de acordo com esse autor, somente de uma maneira integral o corpo poderá se constituir em um objeto da Educação Física, que deve entendê-lo em posse de todas as suas dimensões.

Portanto, entender o homem em seu contexto é responsabilidade da Educação Física, o que significa que nenhum aspecto deve ser ignorado, inclusive o aspecto político. É preciso entender que a política exerce influência na maneira de ser dos indivíduos, logo não pode ficar ausente das preocupações de ninguém, pois:

(...) se é verdade que a instituição política, através desta estrutura constituída de poder, procura controlar, moldar e preservar a sociedade em todas as suas manifestações com algum significado direto ou indireto aos interesses e aspirações de seus representantes, fica claro que é necessário penetrar melhor neste entendimento para saber até que ponto estes interesses e aspirações vão ao encontro daqueles de todas as outras pessoas e grupos que compõem o corpo social da Nação (MEDINA, 1983, p. 30).

Carmo também discute tal aspecto alertando para:

(...) a necessidade do professor de Educação Física conquistar um nível de consciência crítica que lhe possibilite compreensão mais ampla e clara do significado de Sociedade, da Educação, da Escola, da Educação Física, de forma que venha perceber os determinantes que limitam sua atuação pedagógica, para assim, valendo-se de uma postura crítica, desenvolver sua atuação com competência técnica aliada a uma consciência política (CARMO *apud* CAPARROZ, 1997, p. 158).

Logo, a crise que acometeu a Educação Física veio a contribuir em vários sentidos, já que, ao criticar o reducionismo biológico e a mecanização dos movimentos que caracterizavam a Educação Física, permitiu que houvesse uma reflexão acerca de suas finalidades, que culminou com o surgimento de novas perspectivas de Educação Física. Além disso, também colocou alguns pontos em

debate, principalmente o da questão política. Valter Bracht reforça tal aspecto afirmando que este movimento de crise proporcionou o surgimento de uma vertente que se situou em uma perspectiva racionalista de movimento que, ao invés de controlar o movimento apenas no sentido mecânico-fisiológico, passou a encarar o corpo como fenômeno cultural e pretendeu dirigi-lo a partir da “consciência crítica dos determinantes sócio-políticos-econômicos que sobre ele recaem” (BRACHT, 1996, p. 26).

Portanto, encontra-se nos anos 80, em virtude da crise da identidade, o surgimento de concepções e práticas pedagógicas **libertadoras, transformadoras**, que buscam desenvolver uma Educação Física mais voltada para o ser **humano**.

Entretanto, a crise também trouxe aspectos negativos, pois ao discutir o aspecto político e a crítica ao reducionismo biológico, acabou centralizando excessivamente tais fatores, esquecendo-se de outros aspectos. Além disso, acabou também por realizar um certo reducionismo ao analisar de forma mecânica a relação entre a escola e a sociedade, entre a Educação Física e as exigências do trabalho, com a função única de preparar o aluno para as atividades sociais, ordenadas e autoritárias.

As produções que permearam este movimento de renovação da Educação Física possuem seu mérito à medida que vieram possibilitar a elucidação de novos caminhos no que se refere à prática pedagógica da Educação Física, contexto no qual é possível perceber inúmeras disputas ideológicas entre os autores que faziam parte do debate acadêmico estabelecido a partir da crise, que teve como característica marcante e determinante não só aspectos referentes ao campo teórico da Educação Física em si, mas também aspectos políticos, como veremos a seguir.

### 2.3 O MOMENTO PÓS-CRISE: A POLÍTICA EM FOCO

De acordo com as discussões abordadas anteriormente, a **crise de identidade** da Educação Física levantou uma série de questões, principalmente no que se refere às suas finalidades dentro e fora da escola. Torna-se necessário

também entender o contexto em que ocorreu este movimento e suas consequências, tanto no que diz respeito ao estudo da Educação Física, bem como a questões mais amplas que surgiram e por muitas vezes nortearam os debates estabelecidos durante e depois do momento da denominada crise de identidade.

Esta situação fica clara quando se observa que as discussões desencadeadas pelo movimento da crise de identidade da Educação Física foram fortemente influenciadas, quando não direcionadas, em função do contexto político da época, condição que, segundo Jocimar Daolio, “parece ter atrasado o debate efetivamente acadêmico necessário para o desenvolvimento da área” (DAOLIO, 1998, p. 188).

Afinal, buscava-se nesse período um resgate da democracia, que não existia anteriormente devido à ditadura militar. Sendo assim, a Educação Física, assim como a sociedade brasileira, passou por essa politização e ideologização de discurso, pois além das questões específicas da Educação Física havia a necessidade de se posicionar perante o quadro político nacional (DAOLIO, 1998).

Tal aspecto evidencia-se em um dos textos produzidos por Valter Bracht em meados dos anos 80, no qual o autor disserta sobre a posição política que os professores de Educação Física devem assumir:

(...) de acordo como hoje pensamos, acreditamos que a ação transformadora do professor de Educação Física não deve restringir-se a esta esfera, ou seja, os muros da escola. A atuação política deste profissional deve estender-se para a sua entidade representativa, seu sindicato, não movido, é obvio, por uma visão corporativista, e sim, a partir de uma identificação social com a classe trabalhadora. O engajamento com a categoria de profissionais ligados à educação, neste momento histórico deve, ao nosso ver, visar uma ação que permita que se estabeleça uma política educacional, e de que se concretize uma escola em nosso País, de acordo com as necessidades e interesses da classe trabalhadora. A atuação política do professor de Educação Física deve também alcançar a política partidária, para que enquanto cidadão comum, assuma o papel de sujeito político da sociedade (BRACHT, 1987, p.188).

Portanto, os participantes que configuraram o debate acadêmico, tiveram seus discursos permeados por suas posições políticas, difundindo-se diferentes concepções de Educação Física: uma que buscava na ciência e na aptidão física a legitimidade da área, e outro que defendia a Educação Física como prática social, baseada nos referenciais das ciências humanas, principalmente no materialismo histórico dialético.

Daolio critica tal divisão afirmando que:

(...) a proliferação de discursos ocorrida na Educação Física a partir dos anos 80, embora, a princípio, salutar, proporcionou – e ainda tem proporcionado – intensos debates e rancorosos preconceitos, motivados pelo hábito de considerar as opiniões divergentes como desiguais, ao invés de diferentes. A consequência disso parece ter sido o deslocamento do debate de um nível público para o âmbito pessoal e, portanto, mais restrito, onde os representantes de cada discurso da Educação Física procuram mostrar as vantagens das idéias que defendem, muitas vezes em detrimento da consideração que todos merecem (DAOLIO, 1998, p. 183).

Os defensores de uma Educação Física que objetivava trabalhar a aptidão física apoiavam-se basicamente em tendências de aspectos biomédicos e de aprendizagem motora, procurando manter dessa forma a especificidade da Educação Física, buscando uma fundamentação científica para sua legitimação. Nesse grupo fazem-se representantes principalmente Go Tani e Vítor Matsudo.

Go Tani, defensor da chamada abordagem desenvolvimentista, afirmava que a especificidade da Educação Física era promover a aprendizagem do movimento, que ocorreria através da aquisição por parte dos alunos de habilidades consideradas básicas, a partir das quais serão aprendidas habilidades mais complexas, e as considerações sobre a escolha das habilidades e as estratégias pelas quais elas serão adquiridas num determinado período indicariam os conteúdos a serem utilizados pelo professor de Educação Física nas aulas (GO TANI, 1988).

Já Vitor Matsudo utilizava um referencial teórico-metodológico próprio da medicina no estudo da atividade física e criou, em 1974, o CELAFISCS<sup>22</sup>, explicitando claramente que o objeto de estudo da Educação Física deveria corresponder à aptidão física (DAOLIO, 1998).

Do outro lado encontravam-se os chamados progressistas, que clamavam por mudanças no que se refere ao cenário da Educação Física, bem como ao cenário político da sociedade. Esse grupo procurava discutir a Educação Física dentro das ciências humanas, apoiando-se no marxismo e negando veementemente o reducionismo biológico que consideravam presente no discurso desenvolvimentista. Dentre os autores que constituíam esse grupo encontravam-se Vitor Marinho de Oliveira, Celli Taffarel, Valter Bracht, Carmem Soares e Lino Castellani Filho.

Vale lembrar também de João Batista Freire, importante autor que a princípio pertencia ao grupo progressista, e num segundo momento passou a esboçar uma certa neutralidade, à medida que não incorporava em seus discursos um posicionamento explícito no que diz respeito ao quadro político nacional.

Segundo Daolio (1998), o momento no qual mais ficou evidente a ruptura que vinha tomando conta da comunidade acadêmica de Educação Física ocorreu com a disputa pela direção do CBCE<sup>23</sup> que, apesar de ter sido fundado por Vítor Matsudo em 1978, posteriormente congregou pessoas de várias matrizes teóricas. A acirrada disputa aconteceu quando duas chapas com posicionamentos opostos se apresentaram. Uma em torno de Celli Taffarel, apoiada pelo grupo marxista, e outra encabeçada por Paulo Sérgio Chagas Gomes e apoiada por nomes de peso como Go Tani, Vitor Matsudo e João Batista Freire, que naquele momento já havia rompido com o movimento progressista. O caso culminou com a tomada do CBCE pelo grupo marxista e com o afastamento por parte do grupo perdedor, que passou a divulgar suas produções em outros órgãos, principalmente no CELAFISC.

Daolio também aponta o que denomina de 'saldo positivo' no que se refere à cisão da comunidade científica, pois "houve necessidade de todos aprofundarem

---

<sup>22</sup> Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul.

<sup>23</sup> Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

seus estudos a fim de continuar defendendo determinados pressupostos” (DAOLIO, 1998, p. 189).

Estabelecida a ruptura, cada lado passou a defender seus discursos por meio de livros, artigos e debates. O grupo marxista, que acreditava que a Educação Física deveria possuir implicações sociais, apresentou suas principais idéias no livro **Metodologia do Ensino da Educação Física** (1992), afirmando que ao ter como objeto de estudo a aptidão física, a Educação Física visa apenas a defesa dos interesses da classe dominante, levando assim a uma manutenção da estrutura da sociedade capitalista. Além disso, afirmavam que esta Educação Física que visa à aptidão física procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o de suas condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Por isso defendem como objeto de estudo da Educação Física a chamada cultura corporal que, segundo esses autores, procura desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, e outros, que podem ser identificados como forma de representação simbólica da realidade vivida pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Além disso, outra linha teórica passou a influenciar a Educação Física brasileira: a fenomenologia. Sendo esta, inclusive, um dos principais referenciais teóricos da abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 2001). Fundamentada principalmente nos estudos de Merleau-Ponty, esta abordagem<sup>24</sup> preocupa-se com o fenômeno da corporeidade, propondo um certo olhar para a Educação Física e para o corpo, procurando compreender seu significado. Assim, o corpo e a Educação Física escolar são considerados fenômenos que devem ser descritos a fim de serem desvelados.

---

<sup>24</sup> Segundo Daolio, esta abordagem fenomenológica não pode ser considerada propositiva, em termos de sugerir metodologias de trabalho aos professores de Educação Física.

Outro aspecto presente nas discussões que permeavam o cenário da legitimação da Educação Física refere-se à busca da cientificidade, entendida muitas vezes como única possibilidade de avanço, ou ainda, nas palavras de Caparroz (1997, p.44), como "uma saída para redenção", ou seja, seria através do ingresso no rol das ciências que se levaria a Educação Física a se redimir dos equívocos cometidos ao longo das décadas.

Ainda segundo esse autor, esta busca pela cientificidade da Educação Física tem seu extremo na elaboração de Cunha (1991), que apresenta "uma proposta de reconstrução epistemológica da impropriamente denominada Educação Física" (CUNHA *apud* CAPARROZ, 1997, p. 46). Pois, para Cunha, fazia-se necessária a constituição de uma nova ciência que substituísse a Educação Física, denominada de **Ciência da Motricidade Humana**, procurando, assim, um *status* acadêmico-científico que viesse a extirpar os equívocos e melhorasse a qualidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais da área e utilizando-se para isso da epistemologia para justificar sua análise em torno da Educação Física.

Na visão de Caparroz (1997), ao tentar conferir cientificidade à Educação Física, estabelecendo e constituindo bases científicas para a área, "os autores o fazem via discurso político e exortativo que se sobrepõe ao acadêmico, bem como a sua produção se caracteriza por pouca densidade científica" (CAPARROZ, 1997, p. 26), faltando uma fundamentação mais sólida e aprofundada.

Valter Bracht também faz críticas no que se refere a esta busca da cientificidade, afirmando que o fato de se insistir em ver a Educação Física como disciplina científica consiste em uma das dificuldades para a superação da crise de identidade, pois para esse autor a especificidade da Educação Física no campo acadêmico caracteriza-se por esta área ser fundamentalmente uma prática pedagógica. Sendo que somente "a necessidade e a reivindicação de fundamentar cientificamente esta prática é que a levou a incorporar ao seu campo acadêmico as práticas científicas" (BRACHT, 1996, p. 23).

De qualquer forma, tanto a Educação Física que busca fundamentação no trato científico, quanto a Educação Física que procura atender a aspectos sociais, fazem-se presentes no debate acadêmico ainda hoje, porém, é preciso entender que

desde o final dos anos 80, segundo Caparroz (1997), os intelectuais do movimento renovador, que buscava novas propostas para Educação Física, não se agrupavam mais em torno de um único bloco progressista. Explicitam-se diferenças, principalmente, no que tange às concepções por eles adotadas. Portanto, fica patente a existência de vários grupos.

É a partir desse momento, portanto, que entram em cena diferentes propostas que procuram conceituar a Educação Física e estabelecer suas finalidades. Nesse quadro foram desenvolvidas propostas metodológicas que procuram sanar de alguma maneira as questões levantadas durante o período de crise. Entretanto, apesar de possuírem os mesmos objetivos de esclarecimento e apontamento de soluções, cada proposta possui suas particularidades à medida que referencia sua posição ideológica e pressupostos teóricos. Logo, cada proposta surgida defendia determinados aspectos, e consequentemente os estudiosos da Educação Física passaram a defender e estudar cada qual uma proposta, o que não quer dizer que os posicionamentos ideológicos e políticos dos autores tenham sido anulados: pelo contrário, cada um incutia seus valores e princípios nas propostas metodológicas que elaboraram ou adotaram para si.

Nesse contexto, Caparroz (1997) identifica também um afastamento cada vez maior entre os que possuem opiniões opostas. Isso porque o debate político-ideológico persiste, mesmo que de forma menos explícita, não havendo interlocução por parte dos estudiosos com outros que produzem fora dos interesses de seus estudos. Essa falta de comunicação presente no âmbito acadêmico tem como consequência produções teóricas que encerram posições ambíguas de tratamento, pois a partir do momento que cada um estabelece uma forma de pensar a Educação Física sem que haja um consenso nem ao menos no que se refere ao seu objeto de estudo, fica consequente a produção de textos confusos e ambíguos que não definem claramente seus aspectos.

Esse autor estabelece esta constatação ao analisar, em sua obra **Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola**, a literatura produzida nas décadas de 80 e 90, afirmando que os autores discutem a Educação Física dispensando-lhe um tratamento que confunde campo de conhecimento com prática



social. Para esse autor, a ambiguidade conceitual encontrada na produção teórica que permeia a Educação Física “auxilia-nos a pensar o modo pelo qual a própria área caminhou para a indefinição ou para definições que acabam por negar a sua própria especificidade” (CAPARROZ, 1997, p. 19); afirma ainda que a produção dos anos 80 e 90 versaram sobre prática social e campo de conhecimento de forma genérica, não explicitando o que os distingue.

A maioria dos autores não aponta em nenhum momento de suas obras uma entrada mais densa no tratamento da Educação Física como área de conhecimento e nem da Educação Física como prática social, deixando de expor uma delimitação clara do que se entende por Educação Física em um ou outro âmbito, de forma a explicitar seus pressupostos (CAPARROZ, 1997).

Segundo esta perspectiva, embora os estudos críticos procurassem desenvolver novas concepções de ensino e educação que possibilitassem à Educação Física cumprir sua função sócio-educacional, a concretização de uma prática de Educação Física com o objetivo de superar o ensino tradicional da mesma exige um estudo mais aprofundado e relacionado com a realidade prática.

É certo também que, hoje em dia, os autores que fizeram parte desse debate durante as discussões que rondavam a crise de identidade, amadureceram tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de produções acadêmicas, quanto no que se refere ao próprio posicionamento político que permeia suas fundamentações teóricas, mesmo porque o radicalismo que em algumas ocasiões pode ter tomado conta de alguns discursos que se pretendiam transformadores da sociedade, perderam força à medida que o próprio refluxo do movimento revolucionário internacional, causado pela crise dos países socialistas, ocorreu. Segundo Celli Taffarel e Vitor Marinho de Oliveira *apud* Daolio (1998), companheiros que estavam juntos na luta por uma Educação Física que contribuísse para a transformação da sociedade brasileira abandonaram seus ideais juntamente com a queda do socialismo.

No entanto, mesmo que a Educação Física se tenha desenvolvido em meio a tantos percalços, polêmicas e produções que muitas vezes deixaram a desejar no sentido de realmente procurar entender os elementos constituidores dessa área na

escola, existe ainda hoje uma variedade enorme de preposições e opiniões acerca das finalidades da Educação Física.

Nos próximos capítulos procura-se discutir de que maneira as questões que permearam a história da Educação Física - tais como as tendências positivistas que a institucionalizaram enquanto saber escolar, o movimento de crise e o discurso político que tomou conta da área posteriormente - refletiram na construção curricular desta área no ensino municipal.

Para melhor realizar esta análise, fez-se necessário primeiramente apontar o percurso da Educação Física na Prefeitura Municipal de Curitiba, condição que permitiu vislumbrar alguns princípios que conformaram o ensino da Educação Física desde a constituição da PMC em 1955 até o ano de 1988, quando se iniciou a elaboração do Currículo Básico e, em seguida (2000), das Diretrizes Curriculares.

### 3 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

Procurando compreender o processo de constituição do eixo curricular da Educação Física nas Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e na tentativa de ampliar-se a discussão acerca da Educação Física e seu percurso na constituição do currículo formalizado e institucionalizado no município de Curitiba, pretende-se apontar o histórico acerca da inserção desta área na PMC.

Nessa perspectiva, busca-se vislumbrar alguns elementos incutidos nas concepções de educação e de Educação Física, retratados nos documentos elaborados na época em que se iniciava a Rede Municipal de Ensino.

Destaca-se ainda que o capítulo a seguir tem como principal intuito contextualizar o momento que precedeu a elaboração do Currículo Básico (1997) e das Diretrizes 2006, permitindo dessa forma a compreensão das questões que orientaram a elaboração destes documentos.

#### 3.1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A atuação da Prefeitura Municipal de Curitiba no setor educacional iniciou com a lei 1.127, em 1955, quando se instituiu a Secretaria de Educação e Cultura do Departamento de Educação Cultura e Turismo.

Em 1968 a Rede Municipal de Ensino ganhou seu **Primeiro Plano de Educação**<sup>25</sup>, elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC)<sup>26</sup>, foi traçado por engenheiros, arquitetos e economistas.

Denominado de **Subsídios para o Planejamento da Rêde Escolar do Município de Curitiba e para definição de uma Política Educacional**, o Primeiro

---

<sup>25</sup> Da sua criação, em 1955, até o surgimento do Primeiro Plano de Educação, em 1968, o setor educacional da PMC seguia as orientações do Governo Federal.

<sup>26</sup> A implantação da Rede Municipal de Ensino esteve associada inicialmente ao planejamento urbano da cidade de Curitiba, atribuindo ao IPPUC a criação do Primeiro Plano de Educação.

Plano de Educação, atrelado ao plano diretor da cidade, apresentou em seu texto pressupostos educacionais associados ao progresso econômico e social.

Como os documentos <sup>27</sup> até aqui tratam da educação e do currículo de forma ampla, não consta nos arquivos investigados uma proposta específica para a Educação Física escolar.

A elaboração do primeiro documento que procura sistematizar a prática pedagógica da área foi formulado pela Divisão de Esportes e Recreação Orientada (DERO) no ano de 1971, denominado Programa de Educação Física por Temporada.

O texto parece ter origem a partir de um movimento que buscava banir da prática docente a improvisação e a incúria, apelo calcado na prerrogativa de que o professor estaria atuando de forma não sistemática (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003).

A elaboração do 'Programa por Temporada' objetiva propiciar aos senhores Professores de Educação Física, a preparação dos seus alunos de modo planejado obedecendo a uma programação antecipada definida, afastando deste modo processos improvisados e sem seqüência pedagógica. (...) Nunca será possível realizar uma tarefa educacional se a mesma ação não for antecipada em seus objetivos e nos meios a serem utilizados (PMC - Curitiba, 1972 *apud* TABORDA DE OLIVEIRA, 2003).

Evidencia-se no texto a recomendação por uma organização rigorosa das atividades planejadas e a preferência pelo conteúdo desportivo.

O programa de Educação Física por Temporada empresta sua denominação das competições esportivas. Refere-se a uma forma de organização do trabalho pedagógico de Educação Física em que,

---

<sup>27</sup> Além da análise do Primeiro Plano de Educação, investigaram-se documentos que relatavam o início da Secretaria Municipal de Educação, relatórios anuais realizados até 1970 e um Resumo das propostas elaboradas no Primeiro Plano, materializadas em um trabalho preparado para a IIIª Semana Municipal de Educação e Saúde em Curitiba.

cada período de tempo (mês, bimestre, trimestre ou outros) se desenvolve uma determinada modalidade esportiva. Daí resultou a tradicional forma de organização da Educação Física escolar (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 173).

Percebe-se, a partir dessa perspectiva, um movimento na rede municipal de educação voltado para sistematização da prática pedagógica da Educação Física na escola. É a primeira forma de organização curricular da Educação Física colocada em pauta nos documentos da PMC.

### 3.2 DISCRIMINAÇÃO DE APTIDÕES

No período de 1975 a 1978 foi elaborado o **Segundo Plano de Educação**<sup>28</sup>, no qual se estabelecia os núcleos comunitários, instituições educacionais regidas por três estruturas integradas de ensino: a Unidade de Educação, a Unidade de Saúde e a Unidade Social. Nota-se perante esse projeto uma política educacional mais ampla, que pretende abarcar também a comunidade em sua concepção de educação. Há uma sofisticação do papel da escola, que não se restringe somente ao aluno, mas também ao meio em que está inserido. Pode-se dizer que havia uma mudança conceptual no Segundo Plano de Educação.

Enquanto se identifica no Primeiro Plano uma abordagem educacional voltada para o ajustamento do homem à sociedade, percebe-se no Segundo Plano uma filosofia que busca educar o homem para servir à sociedade, tendência advinda de uma abordagem tecnicista, que vê no indivíduo um ser dotado de aptidões necessárias à construção de uma sociedade estruturada sob as bases de uma ideologia capitalista.

---

<sup>28</sup> Um dado significativo a ser ressaltado é que o Segundo Plano de Educação foi elaborado por pedagogos, em contraposição ao primeiro que foi resultado do trabalho de técnicos, como engenheiros, arquitetos e economistas.

A abordagem que permeia o currículo e a escola nesse plano delega à educação o papel de adaptar democraticamente o aluno à cultura de seu tempo, aproveitando as aptidões, tendências e motivações.

Nesse sentido, a escola tem como função descobrir os talentos do indivíduo, que deve servir à construção da sociedade. Conforma-se assim um plano para a aprendizagem, um currículo que é utilizado para orientar diretamente os procedimentos do professor em busca da discriminação de aptidões.

Apple, estudioso do currículo, fala sobre esta capacidade de a escola determinar, através da organização do conhecimento, espaço e lugares para os indivíduos:

(...) as escolas atuam basicamente como mecanismos de classificação. Elas distribuem o indivíduo pelos seus 'lugares apropriados' dentro da divisão hierárquica do trabalho e transmitem as disposições, normas e valores (através do currículo oculto) necessários aos trabalhadores para sua participação eficaz no seu lugar respectivo da escala ocupacional (APPLE, 1989, p. 59).

Nesse contexto, as atividades extra-classe ganham um significado importante, justificando-se enquanto disciplinas que orientavam para a descoberta de talentos, função fundamental à concepção de ensino em voga naquele período:

As atividades extra-classe são um complemento das atividades preconizadas na lei 5.692/71, devendo desenvolver-se com o máximo de participação dos educandos, e desenvolvendo a iniciativa, criatividade, liderança e responsabilidade, além do grande benefício da discriminação de aptidões (PMC - CURITIBA, 1975, p. 1).

Enquanto atividade extra-classe, a Educação Física adquiriu um enfoque voltado para a aptidão física e o caráter biomédico.

Os objetivos gerais eram:

Estimular a atividade criadora, o desenvolvimento orgânico e funcional, procurando através das atividades físicas, melhorar os fatores de execução e coordenação. Desenvolver através da Educação psicomotora, a aprendizagem de gestos e movimentos fundamentais das diferentes formas de atividades físicas e desportivas (IDEM, p. 3).

Tornava-se evidente nesse período a importância da Educação Física ministrada na escola, firmando-se como instrumento essencial ao aprimoramento físico dos indivíduos que, fortalecidos pelo exercício físico, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria, dos exércitos, assim como a prosperidade da pátria (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

### 3.3 A BÍBLIA

Coroando esse período, no qual predominou uma abordagem tecnicista de ensino, a Educação Física conformada pelos moldes da aptidão física, tem seu conhecimento pedagógico organizado em um único documento denominado **Programa de Educação Física e Recreação Orientada**. Esse material, reunido em 1975 por profissionais da área, configurava-se em um verdadeiro tratado acerca da Educação Física, propondo um plano de execução que abrangia todo o Município de Curitiba.

Pautado pelas leis Federais, Estaduais e Municipais, a Divisão de Educação Física e Recreação, subordinada à Diretoria de Educação do departamento do Bem-Estar Social, pretendia, através desse plano: orientar e dar assistência adequada à elevação do nível de eficiência das atividades esportivas; melhorar e aperfeiçoar a Educação Física no Município; executar programa de aperfeiçoamento dos profissionais habilitados; intensificar o intercâmbio das competições desportivas estudantis; propor a construção e melhoria de instalações desportivas de modo integrado, abrangendo tanto a área escolar, como a comunidade; estabelecer planos, programas, projetos e atividades destinados ao desenvolvimento da

Educação Física, do desporto e da recreação do Município (PMC - CURITIBA, 1975).

O documento de 1975 organizava e planejava a Educação Física sob dois âmbitos: a escola e os cenários comunitários (parques, clubes, praças). Em ambos os casos, veiculava-se a ideia de uma Educação Física biologizada, que incorpora os ideais de hierarquia, disciplina, ordem e esforço individual, características **pedagógicas** amplamente presentes nos esportes. Por esse motivo esse conteúdo predominou no programa curricular da Educação Física.

Outro ponto a ser destacado é a importância veiculada à aplicação metodológica deste programa, pois a organização do trabalho docente era pautada na observação estrita das indicações metodológicas de cunho técnico. Isso porque os professores, também formados sob o âmbito de uma pedagogia tecnicista, conceberam este documento como um tipo de manual, comportamento que pode ser evidenciado pelo modo como o denominavam: **Bíblia**<sup>29</sup>.

Não se pretende julgar com esta análise a atitude desses professores que utilizaram-se da proposta educacional tecnicista materializada na bíblia da Educação Física. Pelo contrário, como nos mostra Apple (1989), estudioso do currículo, embora os professores busquem estabelecer uma prática pedagógica que ajude o aluno no processo educativo, frequentemente as ações pedagógicas refletem seus próprios valores subjetivos:

Esses atores conscientes, racionais e bem intencionados, portanto, podem estar, de forma latente, servindo á funções ideológicas no momento mesmo em que estão buscando aliviar alguns dos problemas enfrentados pelos estudantes ou por outras pessoas, individualmente (APPLE, 1989, p. 30).

---

<sup>29</sup> O termo **Bíblia**, utilizado para denominar o documento **Programa de Educação Física e Recreação Orientada** (1975) foi mencionado pelos professores que integravam a RME na década de 80 em conversas informais durante o desenvolvimento deste trabalho. Além disso, esta informação pode ser encontrada no livro “Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência.”, de Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (p. 289, 2003).



Dessa maneira, tanto a formação tecnicista que constituía o corpo de professores da PMC, quanto o ideário educacional da época, contribuíram para formulação de um documento planejado sistematicamente, que objetivava reordenar os conhecimentos da Educação Física, de forma a torná-los funcionais e operacionais.

Essa forma de estruturação curricular conferiu à Educação Física um plano de ensino essencialmente pautado pela prática esportiva, conteúdo que possibilitava a discriminação de aptidões, outro mote presente no **Segundo Plano de Educação** e delegado às matérias extra-classe.

Nesse sentido, a sistematização de uma Educação Física baseada nos esportes contribuiu para a redução da amplitude temática da área, restringindo o plano curricular a alguns desportos sem nenhum critério que, "não raro, são determinadas pelo maior ou menor conhecimento técnico que o professor tem dessa modalidade" (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 174).

Paralelamente à instituição educacional, a Educação Física saiu da escola, sendo desenvolvida em praças, clubes e parques, o que evidenciou seu papel na construção de uma sociedade moralmente higienizada, preocupada com a conduta social dos indivíduos.

A identidade da Educação Física escolar e sua estruturação curricular demonstraram-se calcadas nas normas e valores próprios de instituições que representaram os princípios capitalistas na década de 70, tais como a medicina, o militarismo e o civismo.

A esse respeito Alcir Lenharo escreve em seu texto **Sacralização da Política**:

Com poucas variações, as teses que circulam pelos textos teóricos de educação física enfatizam os três pontos arrolados, a saber: a moralização do corpo pelo exercício físico; o aprimoramento eugênico incorporado à raça; a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo o trabalho (LENHARO, 1986, p. 78).

Invariavelmente, a prática pedagógica e a sistematização de conhecimentos da Educação Física seguiram o mesmo caminho, estabelecendo conteúdos que favoreceram um ensino voltado para os saberes biomédicos e a aptidão física.

Isso não quer dizer que o conhecimento produzido por esta área deva ser escamoteado, entretanto, a forma como se pensou e se estruturou esse conhecimento foi intensamente questionada após o movimento de crise dos anos 80, condição que exigiu uma redefinição dos parâmetros curriculares para a prática escolar.

Buscando compreender de que forma essa reorientação ou redefinição curricular refletiu no ensino da Educação Física no município de Curitiba, analisa-se neste trabalho, como foi anunciado anteriormente, dois documentos: o Currículo Básico e as Diretrizes 2006.

Entretanto, antes de adentrar os documentos em questão fez-se necessário um capítulo que precede esta análise, essencial na construção de um debate pautado sob os princípios de uma educação crítica. O texto a seguir tem como intuito estabelecer alguns conceitos teóricos, fundamentais à discussão pretendida.

## 4 FORMAÇÃO CULTURAL, CURRÍCULO E ENSINO

Na busca de categorias teóricas que ajam no sentido de subsidiar as análises dos documentos que constituem o ensino da Educação Física na rede municipal de ensino, pretende-se neste capítulo extrair da Teoria Crítica e de alguns pensadores da educação que se utilizam desse quadro teórico, contribuições para se entender a educação enquanto processo de formação e a interação entre o sistema escolar e a sociedade.

Nessa perspectiva, torna-se importante abordar o significado do conhecimento, da razão, da cultura e das relações de poder no processo de esclarecimento à que se propõe uma educação crítica.

### 4.1 REPRODUÇÃO CULTURAL

Desde a revolução burguesa julgava-se que o contato com o conhecimento, esclarecimento no sentido da razão formal, forneceria aos indivíduos instrumentos que os levassem ao entendimento das relações que permeavam a sociedade capitalista. Nesse sentido, a perspectiva da solução social para a deformação dos sujeitos era a apropriação da cultura pelos trabalhadores.

Entretanto, o processo de esclarecimento não era tão simples quanto se pensava, pois à medida que se acreditou em um conhecimento transformador, único e verdadeiro, capaz de viabilizar qualquer processo de transformação, sem levar em conta a dinâmica dialética da razão, tanto a cultura quanto a educação passaram de instrumentos capazes de possibilitar o esclarecimento a novas formas de legitimação e sujeição dos indivíduos. Este processo de inversão da razão foi explicado por Adorno e Horkheimer no livro **Dialética do Esclarecimento**, elaborado em 1947.

Segundo estes pensadores, para o homem, tudo o que é desconhecido é temido, por isso a sociedade desde os tempos mais antigos desenvolveu, como mecanismo de defesa, explicações para tudo o que é estranho ou ainda para tudo o que não pode ser controlado pelo homem, e é dessa forma que surgiram os mitos e

a ciência: “tanto o mito quanto a ciência provém do medo do homem, cuja expressão se converte na explicação” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 29).

O esclarecimento surgiu então com o intuito de superar os mitos existentes, e assumiu a forma da razão, da técnica, da ciência, afirmando-se capaz de fornecer uma explicação realmente verdadeira e científica dos fenômenos presentes na sociedade (ADORNO, HORKHEIMER, 1985).

Contudo, “os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram o produto do próprio esclarecimento” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p.23). Pois assim como o mito, o esclarecimento busca relatar, dizer a origem, explicar, expor e fixar. É o que o autor chama de dialética do esclarecimento:

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento do seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se como com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si* torna-se *para-ele*. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. Essa identidade constitui a unidade da natureza. Assim como a unidade do sujeito, ela tampouco constitui um pressuposto da conjuração mágica (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 24).

Adorno e Horkheimer afirmam ainda que o esclarecimento torna-se totalitário, não por seu método ou pela decomposição da reflexão, mas sim porque, assim como em qualquer outro sistema, o processo já está decidido de antemão. “Através da identificação antecipatória do mundo totalmente matematizado com a verdade, o esclarecimento acredita estar a salvo do retorno mítico” (1985, p. 37).

Portanto, o pensamento é transformado em coisa, em instrumento, é reduzindo à mera aparelhagem matemática, na qual a submissão de todos ao formalismo lógico leva à subordinação da razão ao imediatamente dado (ADORNO, HORKHEIMER, 1985):

(...) o formalismo matemático, cujo instrumento é o número, a figura mais abstrata do imediato, mantém o pensamento preso à mera imediatidade. O factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se na sua mera tautologia. Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução. Desse modo, o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar. Pois, em suas figuras, a mitologia refletira a essência da ordem existente – o processo cíclico, o destino, a dominação do mundo – como a verdade e abdicara da esperança (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 39).

A lógica formal apresenta-se como uma instância absoluta e, neste processo, os indivíduos são submetidos a interesses conformados segundo os modelos ideológicos das sociedades industriais, que preconizam a eficiência acima da humanidade e assumem a forma de falsas necessidades, não atendendo aos interesses do homem enquanto indivíduo e nem do sujeito enquanto coletividade, pois estabelece premissas que buscam a legitimação ideológica da ciência e da tecnologia, perfazendo uma coação auto-imposta e ao mesmo tempo ilusória, no sentido de que se apresenta como verdade inquestionável diante da sociedade (MARCUSE, 1982).

A razão transforma-se em instrumento operacional perdendo sua dimensão crítica:

Marcuse começa por constatar que atualmente a produção econômica está apoiada em uma exploração técnico-científica da natureza, que, porém, não liberta o homem do reino da necessidade. Ao contrário, ela parece antes tanto reforçar a submissão dos homens a este mesmo aparato quanto instaurar uma lógica - ou nos termos do autor, uma forma de racionalidade sinistra - que, no final das contas, apenas incrementa o controle social, embora este aparato produtivo contenha a possibilidade - ainda não explorada - de produzir abundantemente, criando assim a condição histórica necessária para o estabelecimento de uma racionalidade social efetiva. (FRANCO. *In* ZUIN *et al*, 2004, p. 197).

Nessa sociedade administrada, os bens culturais, produzidos pelo homem coisificado, se submetem à lógica de mercadoria, e os indivíduos convertem-se em meros consumidores (in) conscientes, alienados.

A cultura na sociedade de consumo capitalista, produto da razão instrumental, passa a se apresentar enquanto Indústria Cultural, condição que significa a eliminação do processo dialético da razão e a conversão da cultura em semicultura ou semiformação.

(...) a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito (...) quanto mais a realidade social se afasta da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do factual isolado (...) o pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil das pessoas. Assim naufraga a auto-reflexão do espírito que se opõe à paranóia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo (ADORNO E HORKHEIMER, 1985 *apud* LEO MAAR, 2003, p. 464).

As reflexões elaboradas pela Escola de Frankfurt nos permitem compreender o advento da Indústria Cultural e da razão instrumental e seu caráter alienador no processo de formação cultural. Mas como a escola se estabelece neste processo?

A implantação dos sistemas nacionais de ensino, sobretudo a partir da revolução burguesa, conferiu à escola o papel de transmitir e conservar a cultura e o esclarecimento, retirando os homens da superstição e ignorância.

Se por um lado, a institucionalização da educação permite distribuição dos bens culturais, oferecendo possibilidades de acesso à cultura, por outro, a universalização deste conhecimento, construído conforme as leis da racionalidade capitalista, promove formas de reprodução cultural que reforçam a dominação social e estimulam a mistificação das massas pela Indústria Cultural. A Indústria Cultural confere a tudo um ar de semelhança, exclui o novo, o criativo, permite uma distribuição mais acessível e universal dos bens e padroniza tudo:

(...) a popularização da formação cultural não implica necessariamente em esclarecimento, em libertação. A socialização da cultura conduz freqüentemente ao contrário. Estabelece condições para uma permanente dependência (PUCCI, 1995, p. 32).

Nesse sentido, a escola configura-se como aparato cultural, que reforça a mercantilização da cultura e impulsiona mecanismos de manutenção do *status quo*:

Esse processo ocorre na medida em que as ações pedagógicas propagam implicitamente um arbitrário cultural que instiga comportamentos adequados ao tipo de capital cultural que é valorizado pelas classes dominantes, em detrimento de outros hábitos (geralmente pertencentes às classes dominadas) que não encontram espaço para serem desenvolvidos ou valorizados no ambiente escolar. Através desse processo, denominado violência simbólica, ocorre uma imposição de significações consideradas legítimas, dissimulando as relações de força que estão por detrás dessas ações (ZUIN *In* Pucci, 1995, p. 162).

A escola se torna *lócus* de disseminação da semicultura, e o predomínio da dimensão instrumental, da razão, se torna onipresente, orientando todas as ações pedagógicas:

Uma análise da prática educacional revela que, na medida em que se faz a mediação de uma visão de homem e de mundo, a educação promove a razão formalizada, que se traduz pela interpretação pedagógica dos processos de coletar dados, seriar, classificar e desvincular os meios de uma totalidade. Assim, verifica-se a legitimação dessa razão tanto pelos procedimentos pedagógicos (a seriação do saber, o sistema de avaliação, o predomínio dos procedimentos empírico-experimentais, a organização dos currículos privilegiando o enfoque positivista) como pelo próprio conteúdo, que autonomiza o conhecimento e a profissionalização, nos moldes da razão subjetiva, ou seja, os cursos e os conhecimentos trabalhados pela escola perdem seu vínculo com as exigências das necessidades sociais e atrelam-se a interesses de grupos que detêm o poder. Se a razão não é mais agente de compreensão ética, a escola, ao promover a razão, reproduz esse processo, não conseguindo efetuar a ruptura. Essa reprodução se dá em toda organização escolar, seja

no que se refere a currículos, como aos procedimentos internos (PRESTES *In* PUCCI, 1995, p. 97).

Nesses termos, a racionalidade que domina o ensino e o currículo escolar está enraizada na atenção estreita à eficácia e aos princípios de aprendizagem que tratam o conhecimento como algo a ser consumido, e as escolas como locais meramente instrucionais.

No contexto educacional recorrente a este modelo ideológico a teoria e prática de currículo são estruturadas pelos mesmos valores e princípios inerentes à razão instrumental, mas não é somente através dos planos oficiais que estes pressupostos se revelam, estudiosos do currículo demonstram que a dominação cultural vai além dos programas curriculares: o que é produzido e valorizado na escola, embora não sem resistência e luta são atitudes, estilos, gostos e culturas das classes privilegiadas (GIROUX, 1983, p. 67).

Esse processo ocorre através do currículo oculto, ou seja, o conjunto de normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura das relações sociais da escola e na vida em sala de aula.

Os ditames da racionalidade instrumental e a decorrente mutilação das possibilidades criativas são incorporados dentro das práticas escolares e manifestam-se não somente por meio do plano curricular oficial, mas também, ou talvez principalmente, através do currículo oculto.

Além disso, os professores, que em uma concepção crítica de educação, deveriam mediar o ensino problematizador, que confere aos alunos possibilidades de analisar estas mensagens ideológicas presentes nas práticas escolares - incluindo o currículo oculto - também são produto de uma racionalidade instrumental, da sujeição provocada pela Indústria Cultural. O professor não está salvo do processo de reificação; então qual seria o seu papel diante de uma educação emancipadora?



Como seria possível, então, esta 'educação para a emancipação'? Como os educadores, indivíduos com consciência coisificada, como quaisquer outros, poderiam reverter a lógica das relações sociais na escola, o peso da burocracia escolar, da competição, das relações mercantis? As crianças e os alunos em geral estão submetidos a este mundo concentracionário, carregando seus valores, reproduzindo a consciência coisificada, que é mais um obstáculo externo para uma educação emancipadora (...) E mesmo que fosse possível uma tal educação emancipadora, qual efeito ela teria sobre aqueles que teriam acesso a ela? Pessoas que vivem num mundo repressivo, com as relações familiares, a mesma convivência com pessoas de consciência coisificada, com o predomínio da técnica e tecnologia, com o processo de dominação, competição, burocratização e mercantilização perpassando o conjunto das relações sociais, poderiam, apenas através do processo educativo, se emancipar? Será que uma educação voltada para a razão num mundo sem razão poderia ter algum efeito? O discurso da cooperação poderia romper com a mentalidade competitiva oriunda de uma sociedade competitiva? O discurso da igualdade e da liberdade teria efeito num mundo burocrático e autoritário em que vivemos? O discurso humanista teria eficácia na sociedade mercantil, coisificada? (VIANA, 2005)<sup>30</sup>.

A respeito do professor e sua prática pedagógica na busca pela emancipação, Adorno (2000) teoriza acerca dos tabus que rondam este profissional e impedem sua ação em prol da formação cultural.

Nesse sentido, fala-se em determinadas ambiguidades que perfazem o magistério, tal como a visão mística do professor como um Deus, ou, no outro extremo, a visão do magistério como profissão de fome e o professor como mero vendedor de conhecimento (ADORNO, 2000).

Além disso, Adorno (2000) trata das relações que permeiam a imagem do professor, como a de carrasco que pune através de castigos físicos, questão que remete à figura do mais forte prevalecendo-se sobre a do mais fraco e reforça o princípio de autoridade atrelado ao magistério.

---

<sup>30</sup> VIANA, Nildo. Adorno: Educação e Emancipação. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação n°4, maio/2005 - outubro/2005. Brasília - DF. Disponível em: [www.booklink.com.br/nildoviana/adoro\\_edu.htm](http://www.booklink.com.br/nildoviana/adoro_edu.htm).

Portanto, na visão desse autor, é possível pensar o professor enquanto agente no processo de emancipação, desde que haja uma desconstrução, desmistificação, desses tabus, condição que permitiria uma educação para formação cultural, como se verifica a seguir.

#### 4.2 AMBIGUIDADES DA PRODUÇÃO CULTURAL

É importante lembrar que, assim como a sociedade, a educação é repleta de contradições, tensões e multiplicidade sociais. Nesse sentido, analisa-se a seguir alguns indícios que confrontam ou talvez complementem a discussão realizada até aqui.

Embora a Escola de Frankfurt e alguns estudiosos da educação tenham problematizado a cultura e o esclarecimento de forma a ressaltar sua função legitimadora e coercitiva, isso não significa a eliminação de possibilidades para a constituição das relações de resistência.

Há espaço para uma concepção de educação que considera o sujeito como autônomo e aberto à superação crítica das manipulações ideológicas que limitam sua capacidade subjetiva. Segundo Giroux (1997), é neste *locus* que encontramos a linguagem da crítica e das possibilidades.

Há um paradoxo em sua ênfase na natureza esmagadora e unilateral da cultura enquanto força dominadora, por um lado, e em sua incansável insistência na necessidade de crítica, negatividade, mediação crítica, por outro lado, é dentro dessa aparente contradição que as noções mais dialéticas de poder e resistência têm que se desenvolver, posições essas que reconhecem as determinações estruturais e ideológicas mais amplas, ao mesmo tempo reconhecendo que os seres humanos nunca representam simplesmente um reflexo de tais limitações (PUCCI, 1995, p. 48).

Adorno reconheceu potencial emancipatório até mesmo na Indústria Cultural:

Adorno reconheceu pela primeira vez a existência de um potencial crítico no âmbito da tendência dominante da indústria cultural. 'Em suas tentativas de manipular as massas', ele admitiu, 'a própria ideologia da indústria cultural passa a ser internamente antagônica na mesma medida da própria sociedade que ela visa controlar. A ideologia da indústria cultural contém o antídoto para seu próprio veneno'. Logo, a possibilidade de uma crítica imanente, fundamentada na existência de uma ideologia, volta a ser possível. A tecnologia não substitui inteiramente a ideologia, podendo ser vista como uma nova forma de ideologia. A geleira, afinal de contas, se movimentava (PUCCI, 1995, p. 45).

Já o poder emancipador do esclarecimento é abordado por Adorno enquanto formação cultural e prevenção da barbárie<sup>31</sup>. Para o autor, o principal papel da educação é a desbarbarização:

Existe, pois, um potencial pedagógico inestimável no esclarecimento. A educação é antes de tudo esclarecimento. Para Adorno, as medidas educativas, por mais abrangentes que sejam, dificilmente poderão evitar o aparecimento dos construtores e ideólogos da barbárie. Mas a educação pelo esclarecimento pode fazer alguma coisa no sentido de modificar a atitude dos que praticavam os atos bárbaros (PUCCI, 1995 p. 47) (...). A barbárie des-educa, de-forma e está profundamente presente nas relações sociais dominantes. É preciso re-educar. E o básico no atual processo de re-educação chama-se 'desbarbarização': restabelecer as condições de autonomia, de consciência e de liberdade do indivíduo, do sujeito do ambiente social. E a escola tem um papel fundamental nesse processo (IDEM, p. 50).

Isso quer dizer que devemos pensar a cultura e o esclarecimento em termos dialéticos, considerando o processo de produção da cultura para além de seu momento de dominação, vislumbrando também a possibilidade de que os indivíduos produzam, reinventem e criem dispositivos para romper mitos e estruturas que os

---

<sup>31</sup> O Processo de barbárie é explicitado por Adorno (2000) em suas obras, tendo como definição "atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas" (2000, p. 159) em nome da autoridade e de poderes estabelecidos.

impedem de transformar uma realidade social opressiva e assim desmobilizar, despotencializar as possibilidades da barbárie.

Nessa tarefa, a opção por um quadro teórico constituído por pensadores da Escola de Frankfurt, isto é, Adorno, Horkheimer e Marcuse, bem como intelectuais que discutem princípios de uma pedagogia crítica, permite uma forma de investigação pautada pelo aspecto dialético do conhecimento. Isso porque as categorias teóricas abordadas por estes intelectuais, além de fornecerem uma visão da maneira pela qual as ideologias dominantes são constituídas e mediadas por formações culturais específicas, propiciam formas de análise que superam a lógica da reprodução política, econômica e cultural, sem porém desconsiderá-la.

Nesse sentido, procura-se extrair contribuições teóricas deste quadro para se entender a educação enquanto processo de formação.

Apesar de esta forma de análise não estar destituída de problemas, aponta a possibilidade de pensar as diversas formas nas quais os sujeitos constroem suas próprias ideologias e experiências contraditórias. Ao citar Freire, Giroux (1997) constata:

Para Freire, a cultura é uma arena de luta e contradição, e não existe uma cultura no sentido homogêneo. Pelo contrário, existem culturas dominantes e subordinadas que expressam diferentes interesses e operam a partir de terrenos de poder diferentes e desiguais. A cultura é a representação de experiências vividas, artefatos materiais e práticas forjadas dentro de relações desiguais e dialéticas que os diferentes grupos estabelecem em uma determinada sociedade em um momento histórico particular (GIROUX, 1997, p. 153).

Dessa forma, embora a tendência, em uma sociedade que obedece à ideologia instrumental, seja voltada para homogeneização das consciências - via produto da Indústria Cultural - sua produção são objetivações humanas e, como tais, passíveis de mudanças. A produção cultural está atrelada à sociedade que a engendrou.

Partindo desse princípio, a lógica que se instaurou através da racionalidade instrumental e da Indústria Cultural pode ser perturbada pela resistência dos sujeitos que questionam este modelo de sociedade.

Nessa tarefa, o papel da escola parece fundamental. As escolas tanto incorporam, quanto refletem, os antagonismos sociais através das relações sociais que constroem, portanto não podem ser consideradas ideologicamente inocentes ou neutras. Por outro lado esta instituição se configura enquanto local onde se encontra a possibilidade de constituição do sujeito, questão que remete ao potencial emancipador da escola.

Na verdade, uma das principais questões debatidas refere-se ao papel da escola na atualidade. Isto é, enquanto Aparelho Ideológico do Estado - AIE (Althusser), propagando normas e valores da classe dominante, ou então, enquanto instituição que permite a manifestação de comportamentos resistentes (Giroux), possibilitando a elaboração de mensagens contra-ideológicas... (ZUIN, 1995, p. 162).

Sob esse prisma, a escola, à medida que admite a possibilidade de uma realidade menos rígida, que considera a multiplicidade das relações sociais contraditórias, apresenta, assim como a cultura, sua positividade: as escolas estabelecem as condições sob as quais alguns indivíduos e grupos definem os termos pelos quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades (GIROUX, 1997).

Segundo Giroux (1997), para que as escolas sejam vistas como locais ativos de intervenção e luta, além de vislumbrar as possibilidades emancipatórias da cultura e da escola, outra questão fundamental remete à redefinição do relacionamento entre controle social e escolarização. Nesse sentido, esse autor aponta para uma visão mais dialética de poder:

É importante ver o controle social como portador de possibilidades tanto positivas quanto negativas. Isto é, quando ligado a interesses que promovem o autofortalecimento social, o construto de controle

social fornece o ponto de partida teórico sobre o qual estabelecer as condições de aprendizagem e práticas críticas. De forma semelhante, a noção de poder que enfatiza esta posição começa com a suposição de que, para que o controle social sirva aos interesses da liberdade, ele deve funcionar de forma a fortalecer professores e estudantes (GIROUX, 1997, p. 218).

Considerando a dialeticidade das três esferas analisadas: cultura, escola e poder, e a forma como estas se informam reciprocamente e contraditoriamente, me parece possível pensar em uma educação que não reproduz simplesmente, mas que também produz e resiste. Nesse contexto devemos analisar também a função do currículo nas práticas escolares.

(...) a base para uma nova sociologia da educação e do currículo deverá derivar de uma compreensão teoricamente refinada a respeito da forma como o poder, a estrutura e a ação humana funcionam para reproduzir não só a lógica da dominação mas também o cálculo da mediação, da resistência e da luta social. Não há outra resposta ou projeto que se possa seguir (GIROUX, 1983, p. 56).

Mas como evitar a construção de um conhecimento curricular pautado pela noção de falsa consciência decorrente da semiformação cultural?

Para Marcuse (1982), este fenômeno só cessará quando os sujeitos possuírem autonomia para responder por si mesmos:

(...) a questão sobre quais necessidades devam ser falsas ou verdadeiras só pode ser respondida pelos próprios indivíduos, mas apenas em última análise; isto é, se e quando eles estiverem livres para dar sua própria resposta. Enquanto eles forem mantidos incapazes de ser autônomos, enquanto forem doutrinados e manipulados (até os seus próprios instintos) a resposta que derem a esta questão não poderá ser tomada por sua (MARCUSE, 1982, p. 27).

A busca por esta consciência legítima pelo processo de auto-reflexão é fundamental porque permite ao sujeito dar-se conta da duplicidade da teoria e do

conhecimento, propiciando a verificação da insuficiência do conhecimento em sua articulação com a totalidade. A auto-reflexão leva ao questionamento de 'verdades absolutas', mal identificado por Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento*: “o esclarecimento só se reencontrará consigo mesmo quando tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega” (1985, p. 52), caso contrário, o esclarecimento se converte em simples mistificação das massas.

A auto-reflexão crítica para os frankfurtianos representa um elemento fundamental na luta pela emancipação. Por ela, os dominados podem ser esclarecidos a respeito de situação enquanto classe, no contexto de exploração e subordinação capitalista. Ela seria uma ferramenta para iluminá-los no resgate dos elementos de classe contidos em suas próprias culturas e no saber acumulado pelos homens através dos tempos. Serviria para orientá-los à conseqüente ação transformadora que a própria reflexão crítica exige. Ela se torna educativa em dois sentidos: no esclarecimento dos mecanismos de alienação e de manipulação ideológica presentes no sistema, e na revelação de verdades não intencionais que poderiam conter 'imagens fugidas' de uma sociedade diferente (PUCCI, 1995, p. 48).

Nesse contexto, a auto-reflexão dever ser realizada não apenas pelo aluno mas principalmente pelo professor durante o processo pedagógico. É necessário que, enquanto indivíduo que vive sob as normas da racionalidade instrumental, e educador que media a problematização das ditas verdades absolutas, o professor seja capaz de questionar as práticas escolares e as mensagens ideológicas inculcadas no processo educativo.

Giroux (1997) fala em professores como intelectuais transformadores:

(...) encarando os professores como intelectuais, nós, podemos começar a repensar e retomar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos. Acredito que importante é não apenas encarar os professores como intelectuais, mas também contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos. Desta forma, podemos ser mais específicos acerca das diferentes relações que professores

têm tanto com seu trabalho como com a sociedade dominante(...) Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores (GIROUX, 1997, p. 163).

Um currículo que sirva às necessidades de uma educação para a crítica deve preconizar o processo de aprendizagem que valorize o estudante, o pensamento dialético, e opere a partir de uma rede de relacionamentos sociais que não sejam autoritariamente hierárquicos, como as relações sociais que glorificam o professor como *expert* fornecedor de conhecimento e acabam mutilando a imaginação e a criatividade do estudante.

Essa perspectiva, retratada por Adorno em **Tabus Acerca do Magistério**, texto apresentado no livro **Educação e Emancipação (2000)**, pode ser combatida através de uma mudança no comportamento dos professores. Nesse sentido, Adorno fala sobre uma prática pedagógica pautada pela afetividade e não pela repressão da mesma. Trata-se de assumir, frente aos alunos, a condição de ser humano, passível de erro e acerto. Desta maneira, ao libertar-se dos tabus que perfazem o magistério, o professor poderia agir no sentido de uma educação para formação cultural, pautada pela auto-reflexão.

Para Giroux (1997), a ação transformadora do professor reside nas possibilidades emancipatórias da escola, da cultura e da razão na sociedade ampla, repleta de contradições e passível de ser questionada, perturbada e até modificada.

Nessa perspectiva, o conhecimento deve enfatizar as rupturas, descontinuidades e tensões na história, fornecendo aos sujeitos instrumentos que sejam capazes de decodificar seus mundos pessoais e sociais e, assim, estimular



sua capacidade de questionar mitos e crenças que estruturam suas percepções e experiências.

Assim, recuperando as dimensões humanas do conhecimento e desvelando como a dominação e a opressão são produzidas dentro dos diversos mecanismos escolares, particularmente através do currículo oculto, seria possível desenvolver intenções emancipadoras e novas possibilidades curriculares.

A seguir, procura-se estabelecer um diálogo entre as questões vislumbradas neste capítulo e os elementos empíricos identificados nos documentos analisados, Currículo Básico (1997) e Diretrizes Curriculares 2006, condição que permite uma discussão à luz da Teoria Crítica dos princípios que conformaram o ensino da Educação Física na Prefeitura Municipal de Curitiba recentemente.

## 5 CURRÍCULO BÁSICO: CULTURA CORPORAL COMO OBJETO DE ENSINO.

Neste capítulo busca-se discutir as perspectivas curriculares que permearam a Educação Física após o movimento progressista que tomou conta do cenário educacional em meados dos anos 80.

Nesse sentido, procura-se identificar as concepções que nortearam esse processo e de que maneira o currículo se organizou após estas mudanças políticas e sociais.

A esse respeito apontam-se os elementos que permearam o ensino da Educação Física a partir do Currículo Básico<sup>32</sup>, documento elaborado pela PMC que estabelece como novo objeto de ensino a cultura corporal do movimento humano.

### 5.1 A EDUCAÇÃO VOLTADA ÀS CAMADAS POPULARES

No ano de 1983 começou a tomar corpo nacionalmente um movimento educacional voltado para a educação pública, mais direcionada às classes populares. Esse movimento propôs uma nova maneira de pensar a escola e teve seus pressupostos materializados pela PMC em um manifesto denominado **Política de Educação para uma Escola Aberta**, de autoria da Diretoria de Educação (DIAS; RAFO; NEVES, 1988).

É importante notar que o manifesto em questão não traz consigo uma proposta curricular e sim indica uma maneira de pensar a escola e delineia uma nova postura para o professor. Configura-se em uma tentativa da PMC em interpretar o pensamento pedagógico brasileiro que começa a tomar forma no cenário político nacional e que tem como principal objetivo o compromisso com as camadas populares. Não chega a se concretizar numa proposta curricular; traça

---

<sup>32</sup> Em anexo encontra-se o documento em questão. Torna-se importante destacar também que apesar do trabalho utilizar-se do documento elaborado em 1997, quando já se verificava uma discussão acerca dos elementos da cultura corporal, o texto digitalizado refere-se à versão de 1991, e, apesar de haverem referências acerca dos princípios que conformam o termo **cultura corporal** não é possível identificar explicitadamente esta expressão.

apenas uma nova orientação política que propõe o resgate da função da escola, entendida, então, como o local privilegiado de apropriação dos conhecimentos necessários à constituição da cidadania.

O manifesto formulado pela PMC reflete o momento histórico-sócio-político do país, que passava pelo processo de redemocratização. Nessa mesma época, influenciada pela tendência progressista que passava a conformar as discussões educacionais, a Educação Física passava pela chamada **crise da identidade** que, conforme citado neste trabalho, questionava o objeto de estudo da área, ou seja, a aptidão física.

Tanto a **crise de identidade** da Educação Física, quanto o **manifesto** elaborado pelos professores da RME, decorrem da abertura para uma **sociedade democrática**, que ia se firmando lentamente a partir do início dos anos 80.

Refletindo essas condições, surgiu uma importante abordagem de ensino denominada **pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos** que pregava a emancipação intelectual do aluno.

Segundo esta perspectiva educacional, é a partir da articulação entre a escola e a assimilação dos conteúdos que o aluno, um ser concreto inserido num contexto de relações sociais, se apropria do saber criticamente elaborado (LIBÂNEO, 1990).

Saviani (1992), ao interpretar a pedagogia crítico-social dos conteúdos, fala em uma **pedagogia histórico-crítica**, uma proposta que manifesta um compromisso concreto com as transformações da sociedade partindo daquilo que o aluno já sabe e caminhando em direção ao domínio do saber sistematizado.

Adequando-se às perspectivas curriculares de uma **educação transformadora**, a pedagogia histórico-crítica trata da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social.

(...) trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira

de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 1992, p. 42).

Em consonância com o paradigma de educação predominante neste período, a pedagogia histórico-crítica passa a figurar nos documentos da PMC, tendo seus princípios adotados como pressupostos filosóficos e pedagógicos pelas instituições escolares que constituíam a rede municipal de ensino, como veremos a seguir.

## 5.2 O CURRÍCULO BÁSICO

No período de 1984 a 1988 a PMC organizou uma equipe que consolidou as discussões sobre a Escola Aberta, com a formulação de uma proposta curricular denominada **Currículo Básico: Uma Contribuição para a Escola Pública Brasileira** - versão 1988.

Resultado de uma discussão sobre a educação na escola pública e o seu compromisso com as classes populares, o Currículo Básico representa um projeto pedagógico pautado em uma abordagem progressista de educação que, vinculada aos interesses da população, assume o compromisso de possibilitar às classes populares o acesso ao saber científico. E, conseqüentemente, a condição de ser sujeito transformador da sociedade.

O Currículo Básico propôs como política educacional: garantia da escolarização básica, expansão do atendimento pré-escolar, popularização do esporte, recreação, implantação da escola em período integral, democratização e descentralização das decisões (DIAS; RAFO; NEVES, 1988).

O trato com o conhecimento nessa forma de abordagem elege conteúdos que propiciam o acesso aos bens culturais e à valorização da experiência trazida pelo aluno. É a instrumentalização para transformação da realidade. São os conteúdos culturais universais. Não basta que os conteúdos sejam bem ensinados, é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social.

A tônica presente no discurso transformador demonstra a necessidade da reapropriação do saber pelas camadas populares, e a função da escola nessa perspectiva é viabilizar este processo.

O currículo escolar encontra-se, portanto, ligado dinamicamente aos conteúdos e métodos escolares, e sua direção é dada pela articulação que encontra entre estes e uma proposta de manutenção e/ou transformação da realidade. Os conteúdos partem de uma relação direta com a experiência do aluno confrontada com o saber trazido de fora, são os meios que, assimilados, devem dar sustentação necessária para que o indivíduo faça a sua leitura do mundo, sendo capaz de buscar sua transformação.

O sujeito transformador da realidade pretendido pela educação progressista evidencia uma nova concepção de homem, um ser autônomo, livre, capaz de avaliar, de fazer opções, de reconhecer o valor do outro. Nessas condições, o homem é sujeito da história, porque é criador da cultura.

Essa proposta, inspirada na teoria marxista, destaca a dimensão histórica da realidade que parte do princípio de que há um movimento permanente que produz e modifica a realidade, caracterizando-se tanto a natureza quanto a própria coletividade humana enquanto processo (MARX; ENGELS, 1989).

Dessa forma, a escola representa um espaço de desenvolvimento ideológico contra-hegemônico, no qual os indivíduos, à medida que são instrumentalizados, apontam os antagonismos sociais e, exprimindo as contradições em luta, adquirem capacidade de compreender os princípios que regem o contexto sócio-cultural predominante (GRAMSCI, 1989).

Nesse processo, o professor, trabalhando numa dimensão histórico-social, exerce o papel de articulador do conhecimento, que é indissociado da realidade vivenciada pelo aluno.

Sob esta concepção, a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social. A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, confrontando-o com o saber que o aluno traz de seu cotidiano e dando-lhe um tratamento metodológico de modo a

facilitar sua apreensão pelo aluno. Nesse sentido o objeto do currículo é a reflexão do aluno (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo. Busca situar a sua contribuição particular para a explicação da realidade social e natural no nível de pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, lingüístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da 'realidade' e não a sua totalidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28).

Outra questão levantada pela política progressista de Educação refere-se ao compromisso do professor com relação à escola pública brasileira. Segundo consta nos documentos que constituem as diretrizes da PMC, é imprescindível que o professor estabeleça uma posição política.

A consciência **clara** da função social do professor e da escola, a consciência clara da função política do ato de ensinar, devem levar a que o professor tenha também uma posição **clara** em relação a sua opção política enquanto agente pedagógico (PMC - Curitiba, 1988, p. 28).

Fazer parte desse movimento renovador, transformador pelo qual passava a política educacional, implicava ainda um posicionamento perante o quadro político nacional. A atuação política do professor deveria transpor o chão da escola:

DESESTABILIZAR, ESTRUTURAR, CONVENCER, CONSOLIDAR concepções práticas e ideológicas que delimitam o contexto sócio-histórico, confrontando-as com outras que a elas se opõem, buscando competência e objetividade para levar à frente este projeto

de forma a materializá-lo, explicitando assim a conquista de uma outra qualidade de vida para os homens, entendidos enquanto sujeitos históricos e construtores de seu próprio processo de humanização. (CHAUÍ *apud* COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 43) (...) Na educação, esses momentos são historicamente vividos e dão movimento às lutas pelas transformações educacionais. Na escola, esse movimento orienta o horizonte dos educadores comprometidos com a democracia deste país. Na Educação Física, esse movimento se expressa na vontade política de construção de uma teoria geral da Educação Física que consubstancie uma prática transformadora (IDEM, p. 43).

### 5.2.1 Uma Educação Física Transformadora

Após a crise de identidade que assolou a Educação Física e, a partir da visão histórica de homem, de sociedade e de educação, estabelecida pela concepção histórico-crítica, a Educação Física teve necessidade de se redimensionar na prática educacional, processo que implicava buscar uma nova especificidade, que superasse o paradigma da aptidão física.

Dessa forma, buscando garantir-se enquanto disciplina curricular organizada por seu saber, a Educação Física toma como objeto a **consciência corporal** compreendida através da cultura corporal do movimento humano.

Essa proposta foi discutida principalmente por um grupo de autores que a sistematizou alguns anos mais tarde (1992), através do livro **Metodologia do Ensino da Educação Física**.

De autoria de um Coletivo de Autores constituído por Carmem Lúcia Soares, Celli Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht, essa abordagem considera o aluno em seu caráter histórico, e intenciona, através de temas da cultura corporal, possibilitar aos alunos a percepção da realidade como algo dinâmico e possível de transformação, visando assim à formação de indivíduos críticos e capazes de interferir na realidade, buscando a transformação desta rumo a uma sociedade socialista.

A abordagem Crítico-Superadora insere-se dentro de uma pedagogia reflexiva, buscando a articulação de um projeto político-pedagógico com um projeto histórico de interesse de classes, sendo que sempre há uma valorização dos fatos e do resgate histórico, como forma de aprendizado e a compreensão por parte dos alunos de que a produção humana expressa uma determinada fase. A referida abordagem apresenta como finalidade a organização, identificação, compreensão e explicação imediatizada pelo conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica dialética materialista de pensamento. Seu conteúdo advém da cultura corporal e é selecionado em função da sua relevância para o projeto político-pedagógico e histórico em função de sua contemporaneidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A Prefeitura Municipal de Curitiba, acompanhando as mudanças teóricas e conceituais que acometiam a área, também adotou esta forma de abordar o ensino da Educação Física, condição retratada no Currículo Básico.

A Educação Física no contexto escolar deverá garantir o acesso ao conhecimento - cultura corporal - para que o aluno, encarado como ser concreto, socialmente determinado e determinante, com esse saber incorporado às suas experiências de vida, possa conhecer o sentido social de sua existência e ser sujeito na construção de sua realidade (PMC - Curitiba, 1997, p. 419).

Assim, pautada por uma perspectiva transformadora, a abordagem procura compreender o corpo enquanto construção histórico-social, que reflete a cultura do tempo em que está inserido. A consciência corporal é o ponto de partida para que o homem se perceba como sujeito social de sua história (PMC - Curitiba, 1997).

O processo de aprendizagem será desenvolvido considerando-se o saber trazido pelos alunos - antecedentes culturais, articulados com o saber escolar sistematizado, no desenrolar de sua prática pedagógica.

Tendo o corpo como referencial da nossa prática pedagógica, faz-se necessário compreendê-lo fazendo a leitura de como está 'forjado' hoje, articulado às concepções de corpo do passado, pelas necessidades e/ou imposições sociais, com suas marcas



socioculturais (discriminações, tabus, preconceitos, valores). Assim, o professor poderá fazer um trabalho pedagógico calcado no discernimento crítico, onde identificando 'o velho no novo', desmascarando mecanismos reprodutores, identificará qual corpo precisamos ter ou pretendemos ser (PMC - Curitiba, 1997, p. 420).

No contexto escolar, a Educação Física trabalhará elementos da cultura corporal, dentre eles: ginástica, jogos, dança, esporte, luta, considerando a sua significação social, a dinâmica histórica da sua produção e a complexidade dessas práticas determinada pelas contradições sociais (PMC - Curitiba, 1997).

Apesar de os conteúdos de ensino serem configurados pelas atividades corporais institucionalizadas, as ações pedagógicas, ao serem encaminhadas metodologicamente, devem estabelecer uma prática de relação que modifique, crie e socialize.

Assim, esses conteúdos, classificados e sistematizados, são colocados em ação de forma a possibilitar ao educando oportunidades para a apropriação e ampliação desse saber socialmente produzido.

Valter Bracht (1996) questiona o modelo de organização proposto afirmando que o mesmo acarretaria um processo de racionalização do movimento, fenômeno que confrontaria um dos principais pressupostos de uma cultura corporal do movimento: a consciência corporal.

Segundo esse autor, o movimento humano está inserido em um plano subjetivo, construído a partir das percepções corporais individuais, não podendo ser explicado ou sistematizado:

(...) a Educação Física é levada a uma encruzilhada ou mesmo paradoxo: racionalizar algo que ao ser racionalizado se descaracteriza. Ou seja, existiria uma dimensão das experiências/vivências humanas, passíveis de serem propiciadas também pelo movimentar-se (nas mais diferentes formas culturais) que 'resistiria às palavras', ou dito de outra forma, não seria possível pedagogizá-la via descrição científica das mesmas; fugiria ao controle, à previsão (da ciência), seriam de certa forma únicas, singulares (BRACHT, 1996, p. 26).

Apesar das críticas à forma de organização dos saberes da Educação Física, o mesmo modelo de sistematização continuou sendo empregado como se verifica a seguir.

### 5.2.2 Reescrita do Currículo Básico

Retomando<sup>33</sup> o assessoramento dos professores em 1990, a PMC buscou discutir a fundamentação teórico-metodológica do Currículo Básico, processo que resultou na reescrita do mesmo.

Assim, em 1991, as equipes organizadas nas áreas do conhecimento elaboraram e concluíram o documento da proposta curricular do pré a 8º série, intitulada **Currículo Básico: Compromisso para a Melhoria da Qualidade do Ensino na Escola Pública**.

Na área da Educação Física notam-se os mesmos referenciais progressistas de transformação. Os conteúdos e a proposta metodológica não se modificaram nessa versão, mas o texto chama a atenção à individualidade do aluno, que deve ser respeitada durante todo o processo educativo:

É importante não homogeneizar a classe. As crianças são diferentes no início e no final do processo educativo. Não adianta querer transformá-las em iguais segundo padrões estabelecidos. Quem é igual não tem o que trocar: por isso é necessário conservar-se diferente. As relações, os direitos, as oportunidades é que têm que ser iguais, não os gestos, os comportamentos, os pensamentos, as opiniões (João Batista Freire *apud* PMC - Curitiba, 1991, p. 459).

---

<sup>33</sup> Em 1989 houve um 'congelamento' da prática de assessoramentos que objetivava discutir com os professores a fundamentação teórico-metodológica indispensável à consolidação do Currículo Básico. O assessoramento com os professores de pré a 4º série foram retomados amplamente em 1990, bem como as discussões com os professores de 5º a 8º série, na perspectiva do Currículo Básico (PMC - Curitiba, 1995).

Em 1992, a partir da avaliação dos assessoramentos pelos participantes, a equipe responsável pelas áreas elaborou uma reescrita da versão 91, com a finalidade de realimentar o Currículo Básico, segundo as necessidades detectadas através do acompanhamento sistemático. Simultaneamente as equipes continuavam a produção de Cadernos Pedagógicos <sup>34</sup> sobre o encaminhamento metodológico das áreas, auxiliando na prática dos professores. A essa reescrita foi acrescentada uma fundamentação teórico-metodológica geral das áreas (PMC - Curitiba, 1995).

Pedagogicamente o Currículo Básico versão 1992 não teve alterações, mantendo-se o mesmo discurso educacional:

Na definição da linha político-filosófica para a PMC, fica a proposta de uma Escola que possibilite ao indivíduo o acesso ao saber cultural universal, o desenvolvimento do raciocínio lógico e reflexivo, a leitura da realidade e a participação significativa, instrumentalizando-o para inserir-se num projeto coletivo de mudança da sociedade e, conseqüentemente, ser um agente transformador do seu meio (PMC - Curitiba, 1992, p. 10).

Em 1994 a reescrita do Currículo Básico - versão 91 foi distribuída para os pedagogos das escolas em reuniões nos Núcleos Regionais de Educação. Juntamente com a reescrita/92 foi entregue um instrumento de análise a ser preenchido a partir de um estudo pelos professores sobre a fundamentação teórico-metodológica e áreas do conhecimento. Os professores juntamente com os pedagogos deveriam registrar no instrumento as dificuldades ainda presentes no Currículo Básico e dar sugestões para sua reorganização e realimentação (PMC - Curitiba, 1995).

Em resumo, a reescrita do Currículo Básico - versão 92 foi realimentada e reorganizada com a finalidade de clarear para a efetivação dessa proposta pedagógica, segundo as necessidades

---

<sup>34</sup> Instrumentos didáticos que têm como função retratar possibilidades didáticas para as diferentes áreas do conhecimento que constituem o currículo da PMC. É importante destacar que esta prática elaborada no sentido de ajudar os professores na realização do planejamento vigora até os dias de hoje (2009).

das escolas, nesse momento histórico e para oficialização junto à Secretaria Estadual de Educação (PMC - Curitiba, 1995, p. 2).

Em síntese, apesar de o Currículo Básico ter passado por vários processos de reescrita, seu texto mantém os mesmos princípios descritos em sua primeira versão (1988).

No âmbito da Educação Física o que difere nesse plano é o estabelecimento de metas a serem atingidas dentro de cada área. Nesse sentido, propôs-se o seguinte plano de ação: "Promoção de atividades físicas formais e não formais, democratizando o acesso da população ao esporte e lazer, como forma de interação social" (PMC - Curitiba, 1992, p. 13).

Na busca de concretizar esta meta sugeriu-se determinadas medidas:

1. provimento e/ou manutenção dos espaços físicos das unidades recreativas: casas administrativas (ampliação das existentes e construção das novas, sanitários, salas de ginástica).
2. Reforma geral das canchas polivalentes e dos Centros Esportivos Urbanos.
3. Desenvolvimento de projetos de âmbito da recreação: acantonamento ecológico (em ação conjunta com órgãos afins), Parque Aventura (Centro recreativo), Ludoteca, Bandas Musicais Infantis; eventos esportivos e de lazer: campeonatos, torneios populares, ruas de lazer, festivais, corridas e caminhadas (PMC - Curitiba, 1992, p. 36).

Dessa forma se estruturou o Currículo Básico na PMC. A partir das tendências progressistas que passaram a conformar os discursos educacionais em meados dos anos 80, elaborou-se este documento que, em consonância com o paradigma de educação predominante neste período, propôs a apropriação, pelas camadas populares, das ferramentas culturais necessárias para transformação social.

Na Educação Física, essa perspectiva de ensino foi retratada através de uma abordagem crítica que buscou na consciência corporal a formação de um sujeito

transformador. Nesse sentido, a Educação Física abordada no Currículo Básico, e fundamentada principalmente no referencial marxista utilizado pelo Coletivo de Autores (1992), intencionava, através da cultura corporal, possibilitar aos alunos a percepção da realidade como algo que necessita de transformação. Concepção de ensino que continuou vigorando em seus pressupostos teórico-metodológicos na reescrita do documento em 1992.

A seguir pretende-se analisar de que maneira este referencial progressista contribuiu para prática pedagógica da Educação Física escolar.

### 5.3 CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

A respeito da análise do texto retratado no documento nota-se uma fundamentação bem elaborada acerca da concepção de ensino que norteia a Educação Física na PMC nesta época. Trata-se de uma reconfiguração dos paradigmas de educação e Educação Física na rede municipal de ensino, condição atrelada às mudanças de cenário político que tinha como pano de fundo a redemocratização do país.

Portanto, em consonância com as tendências educacionais, a Educação Física passou a situar-se em uma corrente humanista<sup>35</sup> preocupada com a formação do aluno e da consciência de classe. Entretanto, surgem algumas problemáticas nesta visão progressista de mundo, homem e movimento, como veremos a seguir.

Apesar de apresentar um texto bem fundamentado sob a ótica de uma Educação Física voltada para **cultura corporal do movimento**, o documento apresenta uma meta educativa proposta durante a reescrita do Currículo Básico que parece fugir à lógica de um **ensino problematizador**.

---

<sup>35</sup> A abordagem Humanista fundamenta-se nos princípios filosóficos em torno do ser humano. Trata-se de uma Educação Física preocupada com a formação histórico-cultural do corpo, que valoriza as relações inter-pessoais e busca a consciência social e crítica do aluno.

Essa meta, descrita no texto acima, se refere à promoção de atividades físicas formais e não formais, através do esporte e do lazer.

Propondo uma série de medidas que atuariam no sentido da concretização deste objetivo, essa meta educativa parece destoar do resto do documento, uma vez que não se fala na importância do lazer para o ensino da Educação Física ou para formação do sujeito em nenhum outro momento.

Além disso, a implementação de medidas que incentivam a realização de atividades **educativas** fora do período escolar, também chama a atenção, se analisada sob o enfoque da Teoria Crítica.

A preocupação da escola em possibilitar condições estruturais para ocupação do aluno em seu tempo livre e, com isso, a 'democratização do acesso ao esporte e lazer' pode ser discutido enquanto dispositivo desenvolvido pela sociedade como forma de dominação cultural.

Segundo Adorno, muitas das possibilidades de lazer que fazem parte do cotidiano da sociedade capitalista assumem um **caráter fetichista**, na medida em que a racionalização do trabalho atua no sentido de atingir as atividades desenvolvidas no tempo livre (cinema, teatro, academias de ginástica, etc.) transformando-as em mais um ramo da produção, submetendo o lazer, as possibilidades de entretenimento e diversão à lógica capital.

(...) a aparente democratização da formação cultural oferecida por esta Indústria através de seus bens é enganosa, repressiva, pois ao cliente é permitida a liberdade de escolha de modelos e ideais pré-estabelecidos, conduzindo-os a uma heteronomia social, negando-lhes, por meio de uma experiência danificada, o real processo formativo que o conduziria a autonomia (BEREOFF, 1998, p. 3).

Nessa perspectiva, pode-se refletir acerca das opções de ensino e lazer ofertadas pela escola. Pois se a constituição da consciência dos alunos parte de uma formação danificada, resta aos mesmos a escolha por modelos já pré-concebidos, como destaca o autor. É o princípio da heteronomia que se contrapõe à autonomia e, portanto, ao processo de emancipação.

Em relação a essa questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da *heteronomia*, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. As condições - provenientes do mesmo plano de linguagem e de pensamento ou de não-pensamento - em geral também correspondem a este modo de pensar. Encontram-se em contradição com a idéia de um homem autônomo, emancipado, (ADORNO, 2000, p. 141).

O mesmo princípio identificado por Adorno evidencia-se nas aulas de Educação Física que partem da mera sistematização de movimentos pré-determinados, tais como os movimentos esportivos e as coreografias de dança ou ginástica, por exemplo. Não se nega a utilização dessas práticas no ensino da Educação Física, pois tal como foi defendido pelo Coletivo de Autores (1992), esses eixos curriculares configuram-se em movimentos construídos historicamente pelos homens; portanto constituem-se como temas da cultura corporal.

Nota-se, entretanto, que uma abordagem para autonomia se daria no sentido da superação e problematização destes movimentos, condição que propiciaria a discussão da forma como os mesmos foram construídos, vislubrando-se as influências - sociais, econômicas, culturais - sofridas neste processo, bem como a significação desses movimentos para o próprio indivíduo.

Outra questão que merece ser discutida refere-se à concepção de ensino adotada no documento e o papel do corpo neste processo educativo.

Se anteriormente à essa concepção pedagógica, o corpo servia a um projeto de construção da sociedade burguesa - segundo o paradigma de aptidão física -, agora parece se estabelecer enquanto instrumento de luta na busca da transformação dessa mesma sociedade.

Percebe-se uma situação contraditória nesse aspecto, apesar de haver um discurso centrado em teorias que advogam a favor de uma consciência crítica corporal, o **corpo** figura - assim como em uma concepção tecnicista de Educação

Física - como instrumento de formação ideológica. Em ambos os casos, o homem, o corpo, é utilizado na construção de uma nova ordem social.

No âmbito da Educação Física altera-se o objeto de estudo e os pressupostos metodológicos que passam da mecanização do corpo para a instrumentalização do corpo, sendo que este processo se dá a partir do momento em que o aluno é tomado pela consciência corporal.

Assim, instrumentalizado, conscientizado, o sujeito está apto para transformar a sociedade.

Se investigada sob o foco da perspectiva adorniana, essa concepção de ensino torna-se demasiada simples, pois reduz o indivíduo a agente passivo, que torna-se consciente e capaz de interferir na sociedade ao ter contato com um ensino que privilegia temas da cultura corporal.

A consciência parece ser tomada como algo passível de ser ofertada pela escola. Simplifica-se o processo de tomada de consciência, de construção da autonomia e busca pela emancipação. Nesse sentido, a emancipação não se configura em uma categoria dinâmica, em um vir a ser, e sim em um estado adquirido pelos sujeitos quando confrontados com os saberes colocados pela escola e pela Educação Física (ADORNO, 2000).

A concepção de educação e Educação Física nesta perspectiva inscrita no Currículo Básico parte de princípio de que o acesso ao conhecimento, à razão, produz simultaneamente sujeitos esclarecidos e conscientes dos processos sociais e econômicos a que a sociedade se submete. Trata-se de uma visão que elege os conhecimentos abordados pela cultura corporal como absolutos, verdadeiros, como único caminho para redenção, para transformação.

O potencial emancipador da razão surge como solução de todos os males. Entretanto, como se verifica no capítulo 4, Adorno e Horkheimer (1985) alertam acerca da constituição da razão enquanto verdade absoluta, a partir do momento em que se acredita em uma verdade sem questioná-la ocorre o que denominam de dialética do esclarecimento, ou seja, a transformação da razão em mito. Nesse



contexto, o conhecimento passa de uma razão emancipatória para uma razão instrumental.

Do mesmo modo que os mitos já levam a cabo o esclarecimento, assim também o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá, na mitologia. Todo conteúdo, ele o recebe dos mitos, para destruí-los, e ao julgá-los, ele cai na órbita do mito (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 26).

Quer dizer, na ânsia de formular novas propostas de ensino condizente com os princípios de uma sociedade democrática, que serve às classes populares, alguns teóricos da Educação Física passam a acreditar tão veementemente em uma educação mediada pela cultura corporal que, ao invés de se debruçarem sobre a trajetória desta disciplina no âmbito escolar, objetivando uma compreensão da sua gênese, “vão se pautar pela denúncia de influências externas, que aponta a sobreposição de certas instituições em relação à Educação Física, de modo a conformá-la com a ideologia dominante” (CAPARROZ, 1997, p. 94).

Neste sentido, as análises da influência das instituições militar, médica e desportiva parecem fundamentar-se numa visão mecanicista, de determinação da Educação Física por essas instituições com o objetivo de reproduzir o ideário hegemônico. Não que as considerações a este respeito estivessem totalmente equivocadas ou que não se devessem operar análises neste sentido; não se trata disso, mas sim de mostrar que operar análises única e exclusivamente nessa perspectiva leva fatalmente a certos reducionismos, como acreditar que o processo histórico é totalmente determinado pela macroestrutura. Isso levaria então a crer que não há espaço para as contradições e conflitos, já que há apenas e tão somente um movimento (paradoxalmente) estático e linear de reprodução da ideologia dominante (CAPARROZ, 1997, p. 95).

Ao centrar sua análise nos fatores políticos e culturais da sociedade, a tradição teórica progressista da Educação Física adotada pelo documento analisado

esquece de discutir os processos, as manifestações mediadas no interior da escola, do aluno e do cotidiano educacional<sup>36</sup>.

Essa perspectiva de educação configura-se em uma análise mecanicista e simplista, que pensa os princípios da educação somente a partir de elementos macroestruturais da sociedade, desconsiderando-se os elementos internos que constituem a disciplina da Educação Física e a escola.

Significa relegar o papel da escola à mera reprodução ideológica que ignora o âmbito escolar como espaço de tensões e conflitos, e nega a dinâmica interna existente no processo educativo (APPLE, 1989). Afinal, se partirmos do princípio de que a instituição educacional é plenamente determinada pela macroestrutura, qualquer ação educativa estaria relegada ao fracasso.

De acordo com as questões discutidas neste trabalho, as escolas são locais de contradição e luta que, enquanto locais de produção cultural, incorporam representações e práticas que propiciam tanto a construção, quanto o bloqueio das possibilidades de agência humana entre os estudantes.

Portanto, não se trata de ignorar as forças ideológicas que conformam a escola e o professor, mas trata-se de lançar um olhar para além dessa análise.

Mesmo porque uma discussão focada apenas na estrutura nega os agentes existentes em um processo educacional, pois lhes atribui um comportamento apático dentro do qual se aceitam normas e relações de autoridade passivamente.

Nesse sentido, não se nega que a escola se institui historicamente como mecanismo de reprodução cultural, porém analisá-la somente sob esse aspecto anula o professor e o aluno como elementos de contradição, resistência e relativa autonomia, perspectiva que desconsidera o potencial transformador da escola e seus agentes.

---

<sup>36</sup> Forquin afirma que a escola possui ritos, linguagem, imaginário, regime próprio de produção e gestão de símbolos, ou seja, o autor argumenta que cada escola possui características peculiares que devem ser levadas em conta. (FORQUIN, 1993). Para Mafra, à medida que teorias da educação focam unicamente fatores associados à reprodução cultural e social, tornam-se desvinculadas "da teia das relações concretas, das redes de interação, dos encontros e desencontros das experiências vividas no cotidiano das escolas e das salas de aula(...)" (MAFRA, 2003, p. 118).

Na interpretação de Apple, estudioso das teorias curriculares, essa análise reducionista da escola é falha porque vê os estudantes como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas:

As escolas não são 'meramente' instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta (APPLE, 1989, p. 30).

Em certa medida, os teóricos da reprodução realizaram uma leitura mecânica da escola, condição que teve como consequência a impossibilidade de se compreender os elementos constituidores e conformadores do processo de escolarização. A Educação Física não estava alheia a esse processo e também sofreu análises simplistas e superficiais que não reconheceram “a gênese formadora da Educação Física e as manifestações culturais que integraram e integram esta disciplina na escola” (CAPARROZ, 1997, p. 144).

Essa limitação de discurso acarretou ainda um processo de negação dos conteúdos que constituíam a Educação Física, principalmente o esporte e a ginástica, que foram práticas vinculadas historicamente ao aspecto biológico, predominante nesta área anteriormente.

Nota-se neste momento que os estudiosos da educação passaram a discutir o que a Educação Física deveria ser e aquilo que ela não é. São os discursos prescritivos que tomaram conta das teorias curriculares e operavam uma visão a-histórica do conhecimento.

Esse fenômeno foi identificado por Goodson:

O valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo existente – definido, discutido e realizado nas escolas. Entretanto, as teorias curriculares atuais geralmente não apresentam explicações ou hipóteses sobre o que é comprobatório, o que está diante dos olhos. As teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas. Preocupam-se com aquilo

que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar (GOODSON, 1995, p. 47).

Na visão desse autor, as prescrições curriculares, consequência das teorias transformadoras, beiram o perfeccionismo e na realidade o impossibilismo, violentando a complexidade da prática educacional e conduzindo a uma visão superficial do processo (GOODSON, 1995).

Certamente a produção teórica que procurava denunciar a situação na qual se encontrava a Educação Física brasileira no primeiro momento da chamada crise de identidade contribuiu no sentido de superar a visão mecanicista predominante na Educação Física escolar na época e possibilitou reflexões que antes não se faziam presentes. Contudo, essa literatura permaneceu ainda dentro de um âmbito extremamente genérico e formalista, “na medida em que procurou explicitar o que a Educação Física escolar é pela delimitação do que ela não deve ser” (CAPARROZ, 1997, p. 75).

Dessa forma, a **literatura prescritiva** que assolou a Educação Física escolar e configurou a concepção de educação adotada pelo Currículo Básico, parece ter seguido a tendência das teorias curriculares, que focavam uma prática idealizada, simplificando a trama das relações sociais que envolvem a escola e desconsiderando a complexidade do âmbito educacional.

Assim, apesar de o documento analisado apresentar coerência teórica ao sustentar questões importantes na busca de uma Educação Física problematizadora, a concepção de ensino retratada no Currículo Básico falha em fornecer subsídios suficientes para elaboração de uma prática pedagógica que conforma os valores pretendidos por uma área que visa o desenvolvimento de uma educação que se pretende menos ideológica e mais passível de ser realizada no âmbito escolar.

Por outro lado, é importante notar que, na medida em que a realidade social concreta muda, do mesmo modo, mudam as construções teóricas para compreendê-la. A concepção de Educação Física pautada pela cultura corporal apresentada no documento, bem como a literatura prescritiva que permeou essa época, configuram-

se enquanto reflexo do momento progressista vivido pela educação como um todo e possuem seu mérito à medida que, mesmo de maneira superficial, forneceram análises que vieram a possibilitar a elucidação de novos caminhos no que se refere à prática pedagógica da Educação Física.

A seguir, buscando vislumbrar os elementos que constituem os documentos elaborados posteriormente e as consequências teóricas e metodológicas que originaram das questões discutidas pelo Currículo Básico, aponta-se no próximo capítulo a análise das Diretrizes Municipais de Ensino, elaboradas no ano de 2006.

## 6 DIRETRIZES 2006: CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO?

O Documento **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba** (2006)<sup>37</sup>, analisado neste capítulo, retrata os princípios adotados pela PMC a partir da gestão municipal de 2005.

As questões abordadas no documento tiveram início no ano de 1999, com a discussão acerca da implantação por ciclos de aprendizagem, bem como os pressupostos educativos adotados naquela gestão. As discussões deram origem ao texto **Diretrizes Curriculares em Discussão** (2000).

Em 2004, nova edição foi apresentada aos profissionais da rede municipal de ensino: **Diretrizes Curriculares: o currículo em construção**. O conteúdo apresentado neste documento mantém a discussão centrada nos mesmos princípios: **Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Educação pela Filosofia e Gestão Democrática do Processo Pedagógico**.

As Diretrizes Curriculares adotadas a partir do ano de 2006, e em vigor até a presente data (2009), reiteram alguns princípios já retratados nos documentos posteriores (2000; 2004)<sup>38</sup> e enfatizam outros, como veremos a seguir.

Apesar de manter os mesmos princípios descritos nos textos anteriores, o foco de ação neste documento passa a enfatizar a qualidade de ensino, estabelecendo três metas de governo: o programa Qualidade da Educação, o Programa de Expansão do Atendimento da Educação e o Programa Comunidade Escola.

---

<sup>37</sup> Documento em anexo.

<sup>38</sup> A Educação para o Desenvolvimento Sustentável contextualiza as metas educacionais necessárias para a recondução da vida humana na sua interação com o Universo. (...) A Educação pela Filosofia apresenta o diálogo reflexivo e o exercício da liberdade de pensamento como práticas fundamentais de todas as instâncias escolares e educacionais para o desenvolvimento da identidade cultural e da consciência crítica (...) A Gestão Democrática do processo pedagógico é a organização básica das relações humanas na construção da democracia e da cidadania (PMC - Curitiba, 2006, p. 23).

Na busca de soluções para enfrentar os problemas sociais da sociedade brasileira e especificamente pela sociedade curitibana, elegemos como principais metas de governo: a melhoria da qualidade de ensino, com o programa Qualidade na Educação; a Expansão do Atendimento da Educação e valorização da escola como espaço da comunidade, por meio do Programa Comunidade Escola (PMC - Curitiba, 2006, p. 11).

Além disso, o documento inicia a discussão acerca do ensino fundamental de nove anos, que passa a ser obrigatório a partir deste ano<sup>39</sup>.

## 6.1 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

Analizando os pressupostos teóricos pedagógicos colocados em foco pela PMC desde o ano 2000 e reiterados no texto de 2006, alguns elementos<sup>40</sup> chamam a atenção para a discussão proposta por este trabalho.

Um deles refere-se ao programa Qualidade da Educação, enfatizado no documento a partir da constatação de que a PMC, apesar dos avanços estruturais na área da educação, não tem atingido seus objetivos de ensino (PMC - Curitiba, 2006):

(...) os resultados apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Projeto Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) sobre os níveis de conhecimento dos estudantes brasileiros revelam a fragilidade do ensino público em compor efetivamente os processos de transformação dos históricos problemas sociais brasileiros. Entre eles destacam-se: a concentração da renda por uma minoria, que gera sérias desigualdades sociais; o alto índice de violência, em especial nos grandes centros urbanos; a degradação ambiental; o acesso restrito

---

<sup>39</sup> Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, que altera artigos da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispõe que o Ensino Fundamental obrigatório é composto de nove anos com matrícula a partir de seis anos de idade, mas essa obrigatoriedade será implantada de forma gradativa até 2010 (PMC - Curitiba, 2006, p. 4).

<sup>40</sup> Destaca-se que todos os princípios expostos no documento são importantes, entretanto, nota-se a tentativa de discutir aspectos que tenham relevância em uma análise voltada para uma Educação Crítica a partir da delimitação das questões abordadas.

às elites aos bens culturais, fatos esses que compõem um modelo de sociedade injusto e excludente (PMC - Curitiba, 2006, p. 14). Evidentemente, são necessárias ações educacionais mais efetivas, que auxiliem na melhoria dos resultados das avaliações citadas e, especialmente, na qualidade da formação escolar ofertada pelas escolas; e a tomada de decisão sobre que ações educacionais são prioritárias deve se pautar em diagnóstico prévio dos processos internos e externos (IDEM, p. 15).

Os fragmentos de texto expostos acima demonstram que a educação promovida pelo município não tem dado conta de uma educação pautada pelos pressupostos de uma educação crítica, voltada para o potencial transformador e crítico do aluno.

Nesse sentido, a falha da educação municipal em formar sujeitos críticos, dispostos a mudar a realidade social em que estão inseridos, pode ser discutida sob o ponto de vista da escola enquanto aparelho reprodutor cultural, que obedece à ideologia instrumental da sociedade capitalista e forma indivíduos semiformados, que tem na Indústria Cultural sua única referência educativa.

Atinge-se uma educação de qualidade quando todos os cidadãos exercerem plenamente seus direitos e puderem cumprir responsabilmente suas obrigações sociais. Uma educação de qualidade, que tem no estudante o centro do processo de ensino-aprendizagem, traduz-se em ação pedagógica capaz de desenvolver nele a criticidade e a iniciativa para agir, saber e mudar; em efetivo ensino que estimula e prioriza a construção de competências necessárias para toda vida e o uso das diferentes ferramentas ligadas ao conhecimento, à interação afetiva com outras pessoas e ao desenvolvimento da autonomia (PMC - Curitiba, 2006, p. 13).

Seria então a forma como a escola está sistematizada pela PMC que impede o potencial emancipador da escola e reforça seu aspecto reprodutor?

Ou será que os pressupostos teóricos adotados pelo município não condizem com uma educação crítica?

E, mais importante, como seria essa educação crítica?



Sob o enfoque de Adorno, o principal papel da educação crítica é evitar, despotencializar a barbárie:

(...) a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la(...) Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existe em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão (ADORNO, 2000, p. 119).

Para esse autor, a escola, na busca por uma formação cultural, tem como primeira função orientar os sujeitos para a necessidade de não se repetir a barbárie: "a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança" (ADORNO, 2000, p. 157).

Nesse sentido, Adorno alerta para alguns momentos presentes no ato educacional que podem gerar a barbárie. São eles: a competição como princípio pedagógico e o autoritarismo dos professores, tomados pelos mesmos como ferramenta para ameaçar, disciplinar os alunos (ADORNO, 2000).

Uma formação crítica, portanto, deveria operar no sentido de combater estes aspectos presentes no âmbito escolar que potencializam a barbárie. Além disso, Adorno chama a atenção para a importância desse processo de desbarbarização no período da infância (ADORNO, 2000).

O autor parte do princípio de que é na infância que se estabelecem as primeiras relações com o mundo e com os outros, quando se constitui a base do processo formativo, portanto nessa fase as influências da semicultura e do mundo administrado ainda não são tão profundas.

Becker, dialogando com Adorno, acerca desse tema também reforça:

É necessário que determinados desenvolvimentos ocorram num período etário - como diríamos hoje - da pré-escola, onde não se verificam apenas adequações sociais decisivas e definitivas, como sabemos hoje, mas também ocorrem adaptações decisivas das disposições anímicas (ADORNO, 2000, p. 166).

Segundo esta perspectiva, uma educação crítica deve, desde a infância e especialmente nesse período, orientar para uma educação desprovida de elementos possibilitadores de barbárie.

As Diretrizes Curriculares elaboradas pela PMC, ao propor uma educação crítica pautada pelo princípio da Filosofia, aponta para uma direção coerente. Pois, apesar de não abordar especificamente a questão da infância, fala em uma educação voltada para a reflexão, condição central na luta pela desbarbarização.

A Educação pela Filosofia apresenta o diálogo reflexivo e o exercício da liberdade de pensamento como práticas fundamentais de todas as instâncias escolares e educacionais para o desenvolvimento da identidade cultural e da consciência crítica (PMC - Curitiba, 2006, p. 23).

Nota-se ainda que o documento fala tanto na educação crítica - em um sentido de prática reflexiva - voltada para o aluno, bem como para o professor, incitando em ambos o desenvolvimento da habilidade de 'investigação filosófica', ou seja, o exercício de discussão e diálogo entre colegas e professores:

Ao realizar o diálogo e a investigação filosófica, buscando a melhoria da qualidade das habilidades de pensamento e a construção de conhecimentos, a ação pedagógica contribui para constituição de indivíduos livres, criativos e autônomos, que tomam em suas mãos o destino de sua vida e de sua comunidade. Esse diálogo, entretanto, precisa acontecer primeiramente entre os profissionais da educação. É preciso correr o risco da aventura dialógica, refletindo sobre que rumo tomar, que sociedade se quer, que escola se deve buscar, que pessoa se deseja ajudar a formar (PMC - Curitiba, 2006, p. 38).

Assim, incitando o desenvolvimento de posturas críticas e criativas diante do processo de ensino-aprendizagem, a PMC antecede a discussão das áreas de conhecimento, adotando um fazer pedagógico condizente com uma educação emancipatória: um processo educativo emancipatório valoriza a intersubjetividade, a manutenção de formas dialógicas de inter-relação e interpretação da realidade (PMC - Curitiba, 2006).

A respeito do currículo, a PMC reconhece seu caráter ambíguo na forma de organização do conhecimento, admitindo que o mesmo se configura como uma construção social, dinâmica e cultural, e por isso está suscetível a múltiplas influências:

É o currículo que, através de sua função socializadora, revela a intenção educativa da escola e a concepção subjacente ao processo que constitui o fazer pedagógico, pois a configuração curricular da escola é o resultado das tomadas de decisões marcadas por aspectos internos e externos à sua organização (PMC - Curitiba, 2006, p. 8).

Entretanto, a discussão referente aos conteúdos curriculares coloca em pauta uma forma de categorização um tanto quanto polêmica, já que considera três aspectos a serem englobados:

(...) a escola precisa organizar os conteúdos curriculares de forma mais ampla, não se restringindo somente aos conteúdos de natureza conceitual, mas também incorporando à prática pedagógica conteúdos de natureza procedimental e atitudinal (PMC - Curitiba, 2006, p. 9).

Os conteúdos conceituais se referem aos fatos e conceitos estabelecidos por cada área do conhecimento, ou seja, o conteúdo que remete ao currículo oficial, pautado por metas cognitivas explícitas da instrução formal.

As duas outras categorizações remetem a normas, atitudes e procedimentos que devem ser abordados e **ensinados** aos alunos:

Considera-se como procedimentos os hábitos, as técnicas, as estratégias, as rotinas, o conjunto de ações orientadas de maneira sistemática e ordenada que revelam a capacidade de saber fazer e de saber agir de maneira eficaz e eficiente. O conceito de atitude é freqüentemente utilizado na tentativa de se explicar e compreender o comportamento humano. Uma atitude que, além de levar em conta a personalidade individual de cada ser humano, se vê também influenciada por determinantes sociais: crenças, hábitos, valores, normas. Entretanto, uma atitude se diferencia do temperamento, do estado de ânimo, ou de humor, dos valores, das crenças e das opiniões, dos hábitos e das habilidades pessoais (PMC - Curitiba, 2006, p. 11).

A PMC possui mérito ao reconhecer a existência de normas, valores e crenças para além do currículo formal; entretanto, ao planejar ou escolher quais atitudes e procedimentos devem ser abordados no processo pedagógico verifica-se o desenvolvimento de princípios que condizem com uma forma de reprodução cultural.

Em uma concepção crítica de educação não se deve predeterminar o que deverá ser abordado no currículo oculto e sim admitir que este existe e trabalhar as questões a que remetem quando são percebidas pelo sujeito.

A esse respeito, Giroux (1997) acredita que, embora os educadores não possam eliminar o currículo oculto, devem:

Identificar sua estrutura organizacional e as suposições políticas sobre as quais ele se apóia. Desta forma podem desenvolver uma pedagogia, materiais curriculares e propriedades estruturais dentro de sala de aula que compensem as características mais antidemocráticas do currículo oculto tradicional (GIROUX, 1997, p. 67).

A seguir busca-se discutir os elementos abordados na área da Educação Física escolar preconizada pela PMC, e sua coerência com os princípios educativos apontados pelo documento até este momento.

## 6.2 MISCELÂNEA<sup>41</sup> PEDAGÓGICA: A EDUCAÇÃO FÍSICA E UMA NOVA CULTURA CORPORAL?

Diferente do documento analisado no capítulo anterior (Currículo Básico, 1997), o texto referente ao ensino da Educação Física é sistematizado de maneira bem objetiva, iniciando-se com um breve relato acerca das tendências que perpassaram esta área do conhecimento em sua construção curricular.

Nesse contexto, o documento sintetiza as influências militares, técnico-desportivas, psicomotoras e progressistas que configuraram a Educação Física escolar.

Além disso, apresenta alguns **princípios teóricos metodológicos** que reiteram a cultura corporal do movimento, a exemplo do texto encontrado no Currículo Básico:

Atualmente as Teorias Progressistas da Educação Física escolar sugerem procedimentos didático-pedagógicos que propiciam o posicionamento crítico a respeito dos temas da cultura corporal, isto é, da ginástica, da dança, do jogo, da luta e do esporte. (...) Considera-se o movimento como objeto de estudo da Educação Física escolar, portanto, é o elemento principal da cultura corporal. A Educação Física, na prática pedagógica, oportunizará o desenvolvimento da consciência corporal, dando significado às ações e efetivando o movimento consciente, por meio dos conteúdos dos eixos norteadores da ginástica, da dança, do jogo, da luta e do esporte (...) (PMC - Curitiba, 2006, p. 66).

Dessa forma, o documento revela a concepção adotada pela Educação Física municipal, justificando a escolha dessa abordagem.

Em seguida, são tecidas especificações acerca de cada eixo norteador.

---

<sup>41</sup> O significado do termo miscelânea remete à mistura de variadas compilações literárias (FERREIRA, AURÉLIO B. H. 2004) e foi utilizado com o intuito de evidenciar a diversidade de referenciais teóricos apresentados no texto que constitui as Diretrizes 2006.

Nesse sentido, apresenta-se a conceituação de cada conteúdo (dança, jogos, ginástica, esportes e lutas) e discorre-se acerca de princípios metodológicos - o que pode ser trabalhado em cada ciclo de aprendizagem, alguns possíveis sub-conteúdos e o que o professor deve observar no aluno em cada conteúdo.

Nota-se também que o discurso crítico decorrente da cultura corporal é abordado em todos os eixos após as especificações metodológicas.

O texto que segue aborda uma série de questões que devem constituir o processo pedagógico do ensino da Educação Física. Entre elas, a importância do alongamento antes e após o exercício físico, a necessidade de um planejamento que contemple a individualidade de cada aluno e que considere a diversidade cultural e o aluno em todas as suas dimensões educativas.

A respeito da metodologia de ensino, visando a reelaboração das práticas corporais enquanto fator fundamental no desenvolvimento de uma consciência crítica, recomenda-se o processo de 'ação-reflexão-nova ação consciente':

Entende-se por ação a vivência prática dos elementos significativos da cultura corporal, sempre considerando o conhecimento que o estudante já detém sobre eles (...) A reflexão é o momento da ampliação do conhecimento que o estudante já possui, ou seja, nessa fase da aula, busca-se por meio de problematizações, questionamentos, pesquisas bibliográficas, entrevistas, vídeos e novas tecnologias, a compreensão do estudante para a dinâmica histórica dessas práticas corporais e a sua significação social atual. (...) O momento em que ocorre a reelaboração da prática corporal trabalhada, após ter sido refletida, configura a nova ação consciente. Dessa forma, após o estudante ter vivenciado a prática corporal, ter compreendido sua dimensão histórica e ter discutido sobre questões pertinentes à atualidade, ele irá reelaborar a prática corporal, na qual usará suas experiências anteriores acrescidas de novos conhecimentos (PMC - Curitiba, 2006, p. 73).

Esta forma de abordagem explicita um processo de aprendizagem condizente com os pressupostos que conformam uma educação crítica frankfurtiana; isto é, não se nega o emprego da técnica, da instrução, do ensino formalizado. Mas espera-se que o processo de aprendizagem vá além, afinal, parte-se do princípio de que para

superar uma verdade precisamos antes de mais nada tomar conhecimento da mesma.

A dominação progressiva da técnica pode ser entendida como um engodo, se ela, ao invés do esclarecimento, criar um obstáculo à formação dos indivíduos autônomos, independentes e capazes de julgar e de decidir conscientemente (COSTA *In* PUCCI, 1995 p. 183).

O trecho remete ainda ao conceito de adaptação discutido por Adorno (1985) quando esse autor teoriza a respeito do processo de emancipação:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de '*well adjusted people*', pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existe se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 2000, p. 144).

Transferindo esta discussão para Educação Física e a metodologia de ensino sugerida pelas Diretrizes municipais, o processo de ação das práticas corporais poderia ser concebido como princípio de adaptação, já que o sujeito realiza em primeira instância o conhecimento a que foi exposto na escola ou fora dela de forma inconsciente; e o processo de emancipação seria iniciado pela reflexão acerca do movimento realizado, concretizando-se pela reelaboração, re-significação do mesmo.

Nesse sentido, o esporte pode ser utilizado como exemplo. A técnica presente nesta prática corporal pode configurar-se enquanto elemento que reforça a condição alienante do esporte (adaptação), ou, em uma perspectiva crítica, servir como engodo para problematização deste tema (emancipação).

Kunz (1998), ao discutir acerca das possibilidades didáticas do esporte alerta que quando um número muito grande de instâncias formadoras de consciência ideologicamente falsa age sobre uma mesma instituição, no caso o esporte, os agentes (praticantes) podem ser iludidos sobre seus próprios interesses verdadeiros.

Essa linha de estudo parte do princípio discutido pela Teoria Crítica (MARCUSE, 1982) acerca da construção de uma **segunda natureza** no indivíduo, formada a partir de agências ideológicas tais como a Indústria Cultural.

Segundo esta abordagem, portanto, a sociedade cria falsos interesses e desejos, que são construídos nos alunos através de uma visão de mundo que se apresenta a partir de **conhecimentos** colocados à disposição pelo contexto sócio-cultural no qual vivem os indivíduos.

O processo ação-reflexão-nova ação consciente, proposto pelas Diretrizes municipais atua no sentido de libertar os alunos destas falsas ilusões difundidas na sociedade.

Dessa forma, o processo de ação remete ao contato com a técnica esportiva, a reflexão corresponde à investigação, tensionamento deste movimento praticado, bem como os componentes sociais que os influenciaram em sua construção histórica, e finalmente há a possibilidade de uma re-criação, reelaboração deste movimento através do processo de ação novamente. Teoricamente, um ensino mediado segundo estes princípios forma um aluno capaz de questionar o verdadeiro sentido do esporte e, por intermédio de uma visão crítica, avaliá-lo e redefini-lo (KUNZ, 1998).

É claro que nesse sentido, é um processo emancipatório referente ao movimento, à prática trabalhada. Não se fala ainda em uma emancipação à nível de indivíduo, livre de falsas necessidades e da Indústria Cultural como um todo.

De qualquer maneira é uma forma de abordar os conteúdos que está em consonância com os prerrogativos da educação crítica apresentada no início do documento.

Finalizando o texto, encontram-se também referências acerca de quesitos sobre qualidade de vida. Nesse sentido, é papel do professor de Educação Física conscientizar os alunos a respeito da importância de hábitos saudáveis:



(...) é importante fazer com que estudantes incluam hábitos de atividades físicas em seu cotidiano, sentindo prazer na sua realização, compreendam os conceitos básicos relacionados com a saúde e a aptidão física e desenvolvam um certo grau de habilidade motora, o que lhes dará motivação para as práticas corporais (PMC - Curitiba, 2006, p. 74).

Anexo ao texto encontram-se objetivos, conteúdos e critérios de avaliação sistematizados de acordo com cada ciclo de aprendizagem.

É interessante notar que, apesar de haver uma categorização de conteúdos por ciclo de aprendizagem, não se explicita no documento que critérios se utiliza para definir tal divisão. Tão pouco se fala em infância nos documentos referentes ao ensino da Educação Física.

Essa ausência de conceitos acerca da cultura infantil pode significar uma certa predominância nos aspectos que se referem à individualidade do sujeito. Entretanto, também apontam para falta de discussão no que concerne às determinações sociais do aluno.

Nesse sentido, pode-se dizer que, se por um lado as Diretrizes apresentam indícios de uma educação para emancipação ao adotar uma postura reflexiva, promovendo uma educação pautada pela Filosofia e uma abordagem de ensino da Educação Física que admite o processo de adaptação-emancipação, por outro lado não reconhece a importância entre as relações de cultura e infância identificadas por Adorno.

### 6.3 CURRÍCULO BÁSICO X DIRETRIZES: FORMAÇÃO CULTURAL E ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Procurando confrontar os princípios identificados nos documentos analisados, notou-se a necessidade de construir um quadro-síntese que aponta, em benefício da clareza analítica, elementos fundamentais para se estabelecer um diálogo com os conceitos da Teoria Crítica elaborados pelos frankfurtianos.

## QUADRO SÍNTESE

DOCUMENTO/ ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	CURRÍCULO BÁSICO (1997)	DIRETRIZES CURRICULARES (2006)
<b>PRINCÍPIOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS NORTEADORES</b>	<p>-Educação voltada às camadas populares;</p> <p>-Emancipação intelectual do aluno através da pedagogia histórico crítica;</p> <p>-Função da escola: instrumentalizar o sujeito para transformar a realidade em que está inserido;</p> <p>-A escola representa um espaço de desenvolvimento ideológico contra-hegemônico.</p>	<p>-Princípio norteador: Educação pela Filosofia, que no documento significa um ensino permeado por práticas reflexivas e pelo diálogo;</p> <p>-Tem como meta educativa a melhoria da qualidade das habilidades de pensamento e construção do conhecimento;</p> <p>-Reconhece a escola enquanto instituição da sociedade suscetível a múltiplas influências.</p>
<b>CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<p>-Base epistemológica: marxismo histórico dialético;</p> <p>-Principal referencial: Metodologia do Ensino da Educação Física (1992), obra elaborada por um coletivo de autores que discute uma abordagem crítico-superadora e propõem como objeto de estudo a cultura corporal;</p> <p>-Concepção de educação e Educação Física que centra sua análise em aspectos sociais e culturais da formação dos indivíduos.</p>	<p>-Base epistemológica: o documento apresenta diversas vertentes teóricas ao construir a concepção de Educação Física;</p> <p>-A cultura corporal continua sendo reiterada enquanto principal objeto de estudo;</p> <p>-O ensino da Educação Física é pautado por diversas áreas do conhecimento, abrangendo tanto pressupostos da aptidão física quanto princípio da cultura corporal.</p>
<b>OBJETIVO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b>	<p>-Apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social;</p> <p>-Instrumentalizar o sujeito para transformação da sociedade;</p> <p>-Através da cultura corporal propiciar a</p>	<p>-Formar indivíduos livres, criativos e autônomos;</p> <p>-Desenvolver a consciência corporal através da cultura corporal;</p> <p>-Possibilitar aos alunos conhecimentos anatômicos,</p>

	consciência corporal, tornando o aluno apto para transformar.	<p>fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos, proporcionando desta forma a compreensão dos processos metabólicos presentes durante a atividade física;</p> <p>-Fornecer aos alunos conceitos básicos relacionados com saúde e aptidão física, desenvolvendo a habilidade motora do indivíduo incentivando-o para as práticas corporais e incluindo hábitos de atividade física;</p>
CONTEÚDOS	<p>-A abordagem dos conteúdos privilegia o acesso aos bens culturais e a valorização da experiência trazida pelo aluno;</p> <p>-A Educação Física aborda elementos da cultura corporal, dentre eles a ginástica, o jogo, o esporte, a dança e a luta, considerando sua significação dinâmica e histórica;</p> <p>-Foco na experiência trazida pelo aluno e na historicidade dos conteúdos.</p>	<p>- Considera-se o conteúdo em três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal.</p> <p>-A metodologia de ensino empregada: ação-reflexão, ação, que em síntese significa a reelaboração das práticas corporais;</p> <p>- Além dos eixos norteados da cultura corporal - jogo, dança, esporte, ginástica e luta - abrange-se conteúdos relacionados à aptidão física e ao caráter biomédico do corpo humano.</p>
CULTURA CORPORAL	<p>-A cultura corporal se dá enquanto abordagem de ensino que compreende os conteúdos da Educação Física como conhecimentos historicamente construídos pelos homens. Nesse sentido, a cultura corporal - através de seus temas ou eixos norteadores - considera o aluno em seu caráter histórico e intenciona possibilitar aos mesmos a percepção da realidade como algo possível de transformação;</p> <p>-Esta abordagem procura compreender o corpo enquanto construção histórico-social. Nesse processo, a consciência corporal é ponto de partida.</p>	<p>- Verifica-se uma re-significação da cultura corporal. Trata-se de uma cultura corporal que promove a historicidade das manifestações humanas e ao mesmo tempo aborda práticas da atividade física a partir de um caráter biomédico.</p>

O conceito de educação apresentado no Currículo Básico aponta para a função social da escola em viabilizar a transformação da realidade.

Analizando o referencial que fundamenta esta proposta de educação e Educação Física, nota-se um projeto coletivo de mudança da sociedade. Nesse sentido, a educação direcionada às classes populares serve ao princípio de luta contra-hegemônica que perfaz a educação crítica abordada nesse documento.

Esta proposta de ensino representa os primeiros indícios de uma educação crítica. Porém é necessário alertar que o conceito de crítica nesta condição tem como cerne a instrumentalização do sujeito visando à emancipação das classes populares.

A educação crítica, como foi posta no documento, significa a educação para transformação, para intervenção dos alunos na realidade. Nessa perspectiva, o aluno é visto como parte de um projeto coletivo, voltado para a transformação, ou seja, a formação crítica e cultural em um primeiro plano serve à transformação da sociedade, à emancipação das classes e não ao próprio indivíduo.

Além disso, como foi discutido no capítulo 5, o conceito de educação abordado no Currículo Básico, sob a perspectiva da Teoria Crítica, corre o risco de cair na armadilha do esclarecimento. Pois uma vez que a razão torna-se instrumento operacional perde sua dimensão crítica.

Nesse sentido, os pressupostos teórico-metodológicos apontados pelas Diretrizes se enquadrariam de forma mais coerente aos princípios frankfurtianos, uma vez que focam na educação do sujeito, propondo como principal meta educativa uma prática reflexiva. Não se fala em consciência ou luta de classe; trata-se da formação cultural de um único sujeito. Condição que não se contrapõe necessariamente em um agir voltado para o coletivo.

A emancipação, nessa perspectiva, é tomada como uma categoria dinâmica, na qual a formação cultural é pautada pelo processo reflexivo e pela autonomia. A consciência não é um estado a ser atingido e sim um processo dialético que considera o aspecto cíclico do esclarecimento. Significa que cada um deve ser

educado para agir de acordo com suas reais necessidades, significando isto a transformação ou não da realidade.

Quanto à concepção de Educação Física retratada nos documentos, nota-se inúmeras diferenças, tanto no que se refere à sua base epistemológica, quanto à visão de mundo pretendida em cada proposta.

Enquanto o Currículo Básico possui um referencial marxista, e se baseia principalmente na obra Metodologia do Ensino da Educação Física (1992), apresentando uma concepção centrada em aspectos sociais e políticos da formação do sujeito, as Diretrizes apresentam um referencial diversificado tanto no que diz respeito à base epistemológica, quanto no que se refere às formas de abordar o ensino da Educação Física. Nesse sentido, aponta princípios referentes ao trato científico, bem como elementos que caracterizam a Educação Física como prática social.

Os objetivos e os conteúdos de ensino que vigoram em cada documento refletem sua concepção de Educação Física. No Currículo Básico, pretende-se a formação de um sujeito transformador, que através da cultura corporal, adquire consciência.

Apesar das Diretrizes também objetivarem a consciência corporal no ensino da Educação Física, o documento apresenta uma série de objetivos referentes à aptidão física, compreensão do corpo em sua dimensão biológica, prática da atividade física e qualidade de vida. Enfim, os objetivos refletem a diversidade teórica apontada pelas Diretrizes.

Evidencia-se, nas Diretrizes, portanto, uma espécie de re-significação do conceito de cultura corporal de movimento.

Não se trata de uma alteração de paradigma ou objeto de estudo tal como se verificou nos anos 80, quando a Educação Física, em consonância com o movimento progressista e o cenário político da época, passou a questionar os conhecimentos produzidos pela área (aptidão física) desenvolvendo uma nova especificidade (cultura corporal do movimento).

O que se verifica é uma diversificação do referencial teórico na busca de um ensino pautado pelas mais variadas áreas do conhecimento. Nesse sentido, fala-se de uma Educação Física pautada por diferentes **objetos de estudo**: trata-se de uma cultura corporal que promove a historicidade das manifestações humanas e ao mesmo tempo prega a prática da atividade física a partir de um caráter biomédico.

É uma miscelânea pedagógica, que abrange tanto os pressupostos da aptidão física, quanto os princípios que norteiam a cultura corporal, situação impensada há alguns anos, quando os autores da área travavam batalhas ideológicas acerca de suas preposições teóricas.

A Educação Física, na prática pedagógica, oportunizará o desenvolvimento da consciência corporal, dando significado às ações e efetivando o movimento consciente, por meios dos conteúdos dos eixos norteadores da ginástica, da dança, do jogo, da luta e do esporte (PMC - Curitiba, 2006, p. 66). Os estudante devem obter conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos, ou seja, necessitam aprender respectivamente a perceber os ossos e músculos envolvidos nos diferentes movimentos, compreender as alterações que ocorrem durante as atividades físicas a longo prazo, adequar os hábitos posturais, compreender os processos metabólicos de produção de energia, eliminação e reposição de nutrientes básicos (PMC - Curitiba, 2006, p. 73).

Há coerência entre os princípios teórico-metodológicos que justificam a cultura corporal como objeto da Educação Física e as especificações referentes ao conteúdo dos eixos norteadores. Entretanto o mesmo não ocorre com relação à aptidão física, atividade física, saúde e qualidade de vida.

Quer dizer, não há indícios ou pressupostos teóricos que indiquem a importância destes eixos para formação do indivíduo. Não significa que não devam ser trabalhados, mas, se forem apontados, devem ser justificados, mesmo que de maneira sintetizada.

Afinal de contas, apesar da interpretação acerca dos princípios apontados pelas Diretrizes caberem ao professor, um texto didático que subsidia a prática

docente da área do conhecimento da Educação Física deve trazer reflexões acerca dos temas que constituem seu corpo teórico-prático, possibilitando a problematização acerca das práticas corporais.

Por outro lado, é importante notar que se em um primeiro momento a leitura aponta para um sentimento de rejeição a tanta variedade de questões norteadoras, imprimindo um olhar mais cauteloso, verifica-se um texto que coloca à disposição do professor um maior número de opções e sugestões para constituição de sua prática pedagógica. Em certa medida, pode ser que a presença de diferentes concepções de corpo e Educação Física apenas representem as diferentes possibilidades de abordar essa área do conhecimento.

Enfim, a questão levantada durante o movimento de crise de identidade, abordada no início deste trabalho, quando Vítor Marinho de Oliveira (1983) questionou “O que é Educação Física?”, e discorreu sobre várias possibilidades, Educação Física é Ginástica? Educação Física é Medicina? Educação Física é Cultura? Educação Física é Jogo? Educação Física é Esporte? Educação Física é Política? Ou Educação Física é Ciência? ressurge diante das Diretrizes 2006.

A forma como se elaborou e sistematizou a proposta retratada nas Diretrizes 2006 levanta as mesmas dúvidas surgidas à época da crise: será possível uma Educação Física pautada pela prática social e ao mesmo tempo respaldada no âmbito do campo científico do conhecimento? Nessa perspectiva, pode-se dizer que a Educação Física continua ou retoma as condições que levaram à crise de identidade ocorrida nos anos 80.

Retomando Adorno, mais especificamente seu diálogo com Becker em Educação e Emancipação (2000), mais importante do que questões que remetem ao *o que* são as questões que indagam o *para que* em um processo educativo.

Nesse sentido, *o que* é Educação Física torna-se menos importante do que questionar *para que* a Educação Física escolar. Para formar sujeitos transformadores, para formar sujeitos conscientes ou para formar praticantes de atividade física?

Segundo Becker, "onde este '*para quê*' não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas" (ADORNO, 2000, p. 140).

Entretanto, esse autor dá continuidade a seu pensamento, colocando que o surgimento de dúvidas quanto aos objetivos educacionais de nenhuma maneira configuram-se enquanto condição inferior à situação em que se pensa saber com clareza os objetivos que devem empreender o ato educativo. Seguindo esta linha de raciocínio, a problemática que questiona o objeto de estudo da Educação Física pode ser considerada positiva.

Sob esta perspectiva, as Diretrizes 2006 podem representar um progresso no sentido de que hoje as inúmeras e conflitantes possibilidades que remetem ao ensino da Educação Física não precisem ser encaradas como consequência de uma Educação Física descaracterizada - como se concluiu a partir da literatura produzida nos anos 80 (CAPARROZ, 1997; OLIVEIRA, 1983).

O avanço pode dar-se a partir do entendimento de que a Educação Física **contempla, ou pode contemplar**, essas possibilidades que interagem tanto no âmbito da **prática social** como no âmbito do **campo científico**.

Além disso, uma formação para emancipação deve estar voltada para a autonomia do sujeito, condição que permitiria ao aluno uma formação pautada por diferentes experiências.

No que concerne ao professor, pode-se remeter ao mesmo princípio: a autonomia, propiciada pelo processo de auto-reflexão, age no sentido de possibilitar ao educador a interpretação dos saberes curriculares embutidos nas propostas de ensino.

Entretanto, apesar das Diretrizes 2006 apontarem para a possibilidade de diferentes práticas escolares do ensino da Educação Física e de certa forma permitirem ao professor exercer um agir pautado pela autonomia no que se refere à eleição dos saberes que podem balizar seu fazer pedagógico, evidencia-se uma séria problemática neste documento: a falta de discussão acerca da multiplicidade de conteúdos e as possibilidades de interação entre os mesmos. Nesse sentido,



nota-se no texto a ausência de questões importantes que contextualizem as práticas corporais relacionando-as aos interesses históricos e sociais que as constituem. Sob esta perspectiva o documento corre o grande risco de configurar-se em um texto voltado para o princípio da adaptação (ADORNO 2000), pautado por possibilidades de ensino que apontam apenas para a reprodução das práticas corporais.

Quanto à concepção de Educação Física apontada pelo Currículo Básico, nota-se um forte ideal orientador em todas as categorias analisadas - pressupostos teórico-metodológicos, concepção de Educação Física, objetivos, conteúdos, cultura corporal. A proposta aponta indubitavelmente para a necessidade de tornar o sujeito apto para transformação da realidade, condição que configura uma análise centrada excessivamente em fatores políticos e sociais. Esquece-se dos aspectos referentes à dinâmica interna da escola.

Finalmente, a proposição de uma única metodologia de ensino - crítico-superadora - como foi enunciada no Currículo Básico, assume o risco do princípio da heteronomia pautado nos modelos ideais, questão explicitada por Adorno e discutida no capítulo 4, que se contrapõe à autonomia do professor e do aluno em uma educação para emancipação.

Confrontando os elementos analisados no Currículo Básico e nas Diretrizes 2006, e buscando apontar as principais lacunas deixadas pelos mesmos, pode-se dizer que enquanto o primeiro documento tem como característica apontar, prescrever, falhando em apresentar uma proposta de ensino menos ideológica; o segundo documento peca pela falta de argumentação diante do diversificado referencial teórico adotado, pois não discute a importância de todas as orientações ou a interdependência entre os conhecimentos propostos pelo ensino da Educação Física, correndo o risco, neste sentido, de tornar-se um documento que enumera opções para o professor trabalhar.

Após exposição dos pressupostos teóricos que permearam os documentos analisados, bem como a forma como se organizaram e sistematizaram estes conhecimentos que constituem o ensino da Educação Física no âmbito municipal, pretende-se, em um diálogo com os autores da Escola de Frankfurt, refletir acerca

dos aspectos surgidos neste texto e sua relevância para construção de uma educação crítica.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a perspectiva histórica da Educação Física adotada neste trabalho, destacam-se alguns elementos importantes à discussão proposta. Nesse sentido, notam-se dois aspectos fundamentais: o movimento político de crítica que tomou conta dos debates acadêmicos nos anos 80, consequência da abertura de uma sociedade democrática pela qual passava o país, e o surgimento das abordagens críticas de educação que decorreram deste momento e propiciaram, na área da Educação Física, o questionamento dos pressupostos de aptidão física que a conformava até então - crise de identidade. Nota-se nesse sentido uma desconstrução de conceitos e princípios educativos acerca da Educação Física, condição que apontou para um ensino pautado por pressupostos humanistas, o que implicava tratar o corpo como construção histórica e meio de expressão política e social.

O enfoque educacional originado neste período progressista trouxe a cultura corporal do movimento à construção curricular da Educação Física na PMC e foi retratado através da elaboração do Currículo Básico (1997), documento no qual predominou um discurso pautado pela transformação social, viabilizada através da apropriação de conhecimentos pelas camadas populares.

Buscando os documentos surgidos posteriormente ao Currículo Básico (1997) e, em certa medida, ao discurso político que visava a um projeto coletivo de transformação social através da educação e da Educação Física, analisaram-se as Diretrizes Curriculares para Educação em Curitiba (2006), abordagem curricular que aponta para um ensino permeado por diversos referenciais teóricos e que objetivam a formação do aluno nas mais variadas vertentes do conhecimento, aliando aspectos da Educação Física referentes tanto ao conhecimento científico, quanto à prática social.

Ambos os documentos surgem na PMC como propostas críticas de ensino da Educação Física. Entretanto, o quadro teórico que balizou as análises propostas neste trabalho - Teoria Crítica -, fornece reflexões que problematizam as possibilidades dessa educação para crítica. Nesse sentido, as teorizações

frankfurtianas acerca dos conceitos de formação cultural, esclarecimento, Indústria Cultural e semiformação, vêm contribuir para discussão destas propostas de ensino, permitindo um olhar dialético acerca da educação, que revela as limitações e as potencialidades emancipatórias da instituição escolar.

Sob esse prisma, os autores da Teoria Crítica afirmam que embora a escola contribua para a reprodução cultural, provendo uma educação danificada que evidencia a existência de ideologias dominantes, não significa que os resultados educacionais sejam simples reflexos passivos daquelas forças.

Temos consciência de que a educação escolar não é a solução para todos os problemas sociais. Reconhecer, porém, sua limitada capacidade de transformar não significa que a vejamos como mera reprodutora de ações de uma determinada organização social (Diretrizes 2006, texto de abertura).

Sob esta ótica, o papel da escola vai além do processo de adaptação em que se constitui o saber institucionalizado pela razão instrumental. A escola configura-se enquanto *locus* de resistência, de emancipação.

Mas em que termos se daria esta emancipação? É preciso deixar claro que não se fala em uma educação crítica pautada pela rebeldia, pela negação da racionalidade instrumental.

Adorno coloca em seus textos que a adaptação é um processo necessário para emancipação. Uma possível visão a esse respeito seria de que mudanças estruturais na escola e em seu modo de organização pedagógica não resultariam necessariamente em um avanço em direção à emancipação. Nesse sentido, se quer dizer que aspectos que permeiam a escola, tais como a racionalidade instrumental e as relações de autoridade entre professor e aluno, seriam necessários no processo educativo. Desconsiderar tais aspectos não levaria o sujeito à emancipação.

Estas questões são importantes porque demonstram a complexidade do ato educativo, uma vez que apontam para a importância da dialética negativa, da superação do conhecimento como nos é repassado, e não sua simples negação.

Nessas condições, resistir não significa desconsiderar, opor-se frente ao conhecimento sistematizado, há uma interdependência entre a formação da identidade do aluno e as relações que configuram a razão instrumental presente na escola.

Fica patente então a busca pela autonomia do aluno, que não necessariamente significa rebeldia, contraposição:

O modelo pelo qual - falando psicologicamente - nos convertemos em um ser humano autônomo, e portanto emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade. Investigações empíricas tais como realizadas nos EUA por minha finada colega Else Frenkel-Brunswik revelaram justamente o contrário, ou seja, que as crianças chamadas comportadas tornaram-se pessoas autônomas e com opiniões próprias antes das crianças refratárias (ADORNO, 2000, p. 177).

A educação para emancipação, portanto, só é possível na formação para autonomia, para auto-reflexão. Essa problemática é reconhecida pelas Diretrizes 2006:

Uma educação de qualidade, que tem no estudante o centro do processo de ensino-aprendizagem, traduz-se em ação pedagógica capaz de desenvolver nele a criticidade, e a iniciativa para agir, saber e mudar; em efetivo ensino que estimula e prioriza a construção de competências necessárias para toda vida e o uso de diferentes ferramentas ligadas ao conhecimento, à interação efetiva com outras pessoas e ao desenvolvimento da autonomia (PMC - Curitiba, 2006, p. 13).

Nesse processo, a figura do professor é central e chama a atenção para outra problemática já anunciada no início deste trabalho. Como professores, sujeitos da razão danificada e da semiformação cultural, poderiam educar para autonomia, para emancipação? Sob a lógica do mundo administrado seria possível uma educação não opressiva, não coercitiva?

Da mesma maneira que não se pode discutir a escola sem pensar suas relações de forma dialética, buscando contradições e tensões, torna-se impossível discutir as possibilidades de uma educação crítica ao se reduzir o sujeito - tanto professor, como aluno - em mero reflexo da sociedade. A razão instrumental e a lógica que predomina no mundo administrado não são absolutas a ponto de excluir do ser humano sua identidade, capacidade de luta e contestação frente aos mecanismos coercitivos.

Sob o mesmo enfoque do processo de adaptação discutido anteriormente, é fundamental que os alunos possam dispor do conhecimento formalizado desenvolvido na escola. Entretanto deve-se promover esta razão tendo em vista que o papel do educador é na verdade tornar-se dispensável para o aluno, ou seja, em uma educação para emancipação, o aluno adquire autonomia em um processo de afastamento com relação ao professor: "o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste em se tornar supérfluo" (ADORNO, 2000. p. 177). Ao tomar consciência dessa condição, o professor supera o princípio de tutela - relação de dependência entre professor e aluno - que se contrapõe ao processo de emancipação.

É importante notar que o professor não se configura enquanto categoria central deste trabalho; entretanto algumas questões surgidas durante a discussão merecem ser destacadas à medida que estão atreladas às possibilidades críticas dos documentos analisados. Além da relação entre professor e aluno na busca pela autonomia, outra questão fundamental remete à necessidade de apropriação crítica pelos professores dos programas curriculares, pois fica evidente que, na busca por uma educação relevante, muitos profissionais têm depositado uma expectativa demasiada acerca dos programas curriculares.

Supõe-se erroneamente que a escola pode tornar-se um veículo para ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial crítico simplesmente alterando-se os conteúdos e a metodologia do currículo oficial. Além disso, a ideia de que todos os estudantes podem aprender a partir dos mesmos materiais, técnicas de ensinos e modos de avaliação não condiz com uma educação crítica.

Essas questões apontam para o fato de que a simples formulação de um programa curricular, mesmo quando conformado segundo preceitos de uma educação crítica, não leva necessariamente a uma educação para emancipação.

No caso do Currículo Básico (1997), por exemplo, apresenta-se uma metodologia e uma teorização mais específica voltada a uma determinada tradição crítica que conota a cultura corporal como um novo objeto de estudo para o ensino da Educação Física. Já as Diretrizes Curriculares (2006) orientam para diversidade de formação, estabelecendo uma abordagem de ensino da Educação Física que considera diferentes práticas corporais.

Ambos os materiais podem ser utilizados enquanto manuais de ensino, ou como um documento que aponta algumas direções que podem permear a prática pedagógica.

Nesse contexto os dois documentos analisados são passíveis de uma abordagem crítica pelo professor. Se esta abordagem de ensino vai permitir uma educação para emancipação não é possível afirmar, entretanto fica evidente que mais importante dos que as diretrizes apontadas pelos documentos é a forma pela qual pretende-se operacionalizar essas orientações, condição que aponta para necessidade de educadores capacitados.

Dessa forma, professores preparados, dispostos a propiciar uma formação cultural para seus alunos poderiam, nesse sentido, dispor de um currículo com maior e mais diverso número de conteúdos, propostas e proposições, pois teriam condições de analisar criticamente tais diretrizes.

Sob esta perspectiva, um currículo repleto de possibilidades e diferentes tradições teóricas, como se identificou nas Diretrizes 2006, poderiam ajudar no desenvolvimento da autonomia do educador, se considerarmos este profissional qualificado para interpretar essas ideias e não simplesmente implementá-las ou reproduzi-las.

A ânsia por um currículo que aponte de forma mais específica caminhos a serem tomados independentemente do contexto educacional talvez esteja calcada em um importante princípio identificado por Tomaz Tadeu da Silva, o da "urgência prática" que, segundo esse autor, tomou conta do sistema educacional:

É um tempo em que a extrema fragmentação e pulverização da vida social tende a nos fazer cair na tentação de abandonar nossos esforços de compreensão teórica em favor de explicações que devem mais à contingência das situações analisadas, ao senso comum, e a ideologia que a uma construção conceitual paciente, coletiva e historicamente construída. Foge-se da teoria em favor de uma prática supostamente mais urgente. Foge-se da teoria em favor de uma militância política supostamente mais valorizada (SILVA *In* PUCCI, 1995, p. 8).

Para Adorno, a prática sem teoria está destinada ao fracasso: "Que a teoria deva curvar-se à prática significa anular o conteúdo da verdade e condenar a prática à loucura" (ADORNO *apud* PUCCI, 1995, p 44).

Mais uma vez coloca-se a importância da formação profissional dos professores, bem como a necessidade de um esforço por parte dos educadores em dedicar-se à teoria, pois afinal não existe prática relevante sem a teorização das condições e elementos que conformam a mesma.

Na Educação Física essa problemática fica evidente na falta de comprometimento com a teoria que constituiu e constitui essa área do conhecimento. Essa conduta leva ao desenvolvimento de aulas improvisadas e determinadas muitas vezes pelo princípio da competitividade.

Adorno (2000) já constatava e prenunciava em seus estudos que a competitividade é "uma daquelas mitologias que continuam lotando nosso sistema educacional e que necessitam de uma análise científica séria" (2000, p 162), citando que muitas vezes este elemento é utilizado como instrumento central da educação para o aumento da eficiência.

Assim, sendo o princípio da competição elementar para a ideologia atual, esta se torna praticamente um cânon do sistema educacional atual. Para tanto basta nos depararmos com as olimpíadas internas dos colégios, que subjuguem as aulas de Educação Física a espaço de treinamento e preparação de atletas.

Torna-se importante destacar que este princípio não rege somente a realidade das aulas de Educação Física, mas sim todo âmbito educacional, configurando-se como um ato educacional que potencializa a barbárie.



A competitividade presente no âmbito escolar e de forma evidente nas aulas de Educação Física contempla ainda um dos princípios citados por Kunz (2001) que, segundo o autor, impedem qualquer intencionalidade pedagógica: a sobrepujança, que consiste na ideia de vencer sempre, de sobrepujar o adversário. Esse princípio também fundamenta a ideologia da atual sociedade, propondo que todos possuem a possibilidade de vencer, bastando para isso ser melhor e mais eficiente que seus adversários. O que não se fala é que as condições de disputa são estabelecidas de acordo com os interesses de uma minoria privilegiada que, na maioria das vezes, detêm os meios de produção. Assim, é mais fácil chegar a uma universidade ou a um bom cargo quem teve condições e acesso a um ensino de maior qualidade<sup>42</sup>, por exemplo.

Pode-se utilizar o esporte como exemplo: o esporte atende aos interesses de apenas uma minoria, que provavelmente possui um certo conhecimento acerca deste, ou seja, só é interessante praticar o voleibol para aqueles alunos que possuem habilidades para praticá-lo, sendo esta habilidade adquirida geralmente por meio de escolinhas desportivas ou mesmo por este estar presente em seu cotidiano. Já os alunos que nunca tiveram acesso a esse esporte, ou então não conseguem desenvolver habilidades motoras que permitam sua prática, dificilmente terão seus interesses atendidos à medida que não poderão vencer o adversário por não possuírem iguais condições.

Mas sob qual perspectiva a Educação Física e os documentos curriculares analisados apontam na direção de uma educação para emancipação, que supera princípios tal como o da competitividade analisado acima?

No enfoque teórico utilizado neste estudo, o corpo toma dimensão, sob a ótica frankfurtiana, do domínio da natureza. Ou seja, assim como o mito, o corpo deve ser dominado, explicado, mecanizado. Nesse sentido, a mecanização do corpo, o fetiche da técnica levam à reificação do corpo e sua consciência.

---

<sup>42</sup> Qualidade no sentido de um ensino que prioriza o saber instrumental, imprescindível na sociedade atual.

Assim, o corpo, uma das formas de linguagem pela qual o ser humano pode expressar-se, é solapado pela razão instrumental. E, seguindo a lógica que leva à semiformação, é submetido à práticas corporais que não revelam o verdadeiro interesse de seus praticantes. Pelo contrário, agem no sentido de alienar este corpo.

As práticas corporais se transformam em mercadorias a serem consumidas. É a lógica da Indústria Cultural que reifica a consciência e padroniza tudo. Nesse processo de sujeição, os consumidores não têm referência ou identidade fora da Indústria Cultural. Fica evidenciado que a Indústria Cultural opera uma modelização de comportamentos, construindo uma (in)consciência calcada pelos valores da sociedade administrada. Quem não consome o que é pré-determinado não faz parte da sociedade. A Indústria Cultural aliena os indivíduos promovendo um processo de adesão: "na sociedade que se reproduz destacam-se os que aderiram. O preço da adesão - a sujeição e a consequente regressão subjetiva à semiformação - revela-se uma determinação auto-imposta pelos homens" (LEO MAAR, 2003, p. 465).

O princípio de adesão, atrelado à lógica da Indústria Cultural, pode ser explicitado em um conto árabe no qual um mago do mal envenenou a água de um poço que servia a uma tribo:

Todos beberam da água e enlouqueceram. Só o rei não bebeu. Não levou muito tempo para o boato circular: 'que pena, nosso querido rei ficou maluco'. O rei, que segundo a história era um homem sábio, pediu a seus escravos que trouxessem com máxima urgência água do poço envenenado e, quando ficou sozinho bebeu da água. Logo correu o boato: 'Que bom, nosso amado rei voltou a seu juízo...' E assim, segundo a história, a tribo se salvou (GUR-ZE'EV *In* ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2004, p. 32).

Quem não se encaixa, não se submete à mercadoria oferecida pela Indústria Cultural, é inferiorizado, ridicularizado e excluído da sociedade administrada. Por isso torna-se mais conveniente aceitar as regras sem questioná-las.

No âmbito da educação e da Educação Física escolar prevalece o mesmo princípio. Adere-se sem refletir, problematizar. E essa é uma questão que concerne

tanto aos alunos que aceitam passivamente o que é imposto, quanto aos professores que seguem à risca programas curriculares e metodologias de ensino.

A Educação Física crítica tem como função, portanto, fornecer instrumentos que possibilitem ao indivíduo superar esta semifomação - manifestada claramente nas práticas corporais oferecidas pela Indústria Cultural, como os movimentos pré-determinados da dança, do esporte e da ginástica, por exemplo - adquirindo novamente a capacidade autêntica de se manifestar, se expressar e se libertar. Assim, as práticas de linguagem (corpo) são formadas através das relações de luta e resistência contrapondo as práticas corporais que anulam e alienam o sujeito.

Na busca por essa educação crítica, a Educação Física, retratada no Currículo Básico e nas Diretrizes Curriculares, aponta para o desenvolvimento da cultura corporal, que deve ser abordada em cada conteúdo, ou eixo da Educação Física – jogo, dança, esporte, luta e ginástica.

Entretanto, apesar de um discurso crítico que aponta para uma abordagem de todos os conteúdos historicamente construídos nota-se que as mudanças que ocorreram na Educação Física escolar foram principalmente as tentativas de buscar a diminuição da técnica esportiva de alto rendimento nas aulas como soluções pré-estabelecidas para os problemas de competitividade, autoridade, exclusão e outros mais.

Sendo um fenômeno histórico-cultural, o esporte transmite a postura da sociedade capitalista, submetendo-se a seus códigos e significados, acriticamente (...) o posicionamento formal, evidenciando a especialização de uma minoria e a supervalorização dos melhores resultados, reproduz e reforça as desigualdades sociais (...) faz-se necessário abandonar uma postura elitista do esporte para que este seja efetivamente um patrimônio de acesso a toda sociedade (CURRÍCULO BÁSICO, 1997, p. 428). (...) A prática esportiva escolar deve enfatizar não só a competição (resultado obtido), mas principalmente o processo vivido; resgatar valores que evidenciem o coletivo sobre o individual, a solidariedade, cooperação mútua, respeito e liberdade (PMC - Curitiba, 1997, p. 429).

(...) o trabalho com o esporte acontece através de jogos recreativos e pré-desportivos. Não se pode negar a prática do esporte, porém não se deve correr o risco de expor crianças a situações para as quais o

seu desenvolvimento físico, motor e cognitivo não corresponda à exigência dos esportes de alto nível (PMC - Curitiba, 2006, p. 70).

Julgou-se que, ao caminharem os educandos ao jogo propriamente dito, sem grandes exigências motoras ou regras que eliminam a criatividade e a espontaneidade, estava diminuindo-se a problemática da técnica do esporte de alto rendimento.

Seguindo a linha da discussão realizada até aqui, não se deve negar a técnica presente nas práticas corporais constituídas historicamente. Entretanto deve-se discuti-las em um processo que supere a adaptação e permita a emancipação, a autonomia.

Uma visão acerca do papel da escola, nesse sentido, aponta para vivência de diferentes práticas, manifestações corporais. Não se fala na negação da técnica e dos conteúdos da Educação Física escolar, mas na diversificação das experiências. Uma formação cultural para emancipação pode ser vislumbrada nessa perspectiva, a de propiciar aos indivíduos vivências alternativas às oferecidas pela Indústria Cultural.

Nesse aspecto, pode-se dizer que uma prática pedagógica que visa à emancipação deve ser realizada através de uma concepção problematizadora, que contextualiza e questiona os conhecimentos construídos historicamente, tais como os conteúdos orientadores da Educação Física - jogo, dança, esporte, luta e ginástica, mas também propicia a produção de novos conhecimentos e experiências, estabelecendo-se uma maneira de conceber a produção do saber como um processo dinâmico.

A compreensão acerca da dialeticidade do conhecimento, bem como da necessidade de problematizá-lo no processo educativo, pode ser localizada em trechos de ambos os documentos analisados.

Toda ação pedagógica deverá, além da apropriação, oportunizar a produção de novos conhecimentos, pois entendemos que o saber

não é estático, dogmático, mas está num constante vir a ser, num 'devir' (PMC - Curitiba, 1997, p. 420).

Educar em uma dimensão filosófica não significa meramente transmitir um conjunto de saberes, valores ou verdades, mas sim promover interrogações a respeito do mundo. Significa promover a experiência do pensar autônomo (PMC - Curitiba, 2006, p. 37). (...) o papel do jogo no contexto escola vai além do simples ato de ensinar e aprender, o que importa é construir conhecimentos e formar sujeitos autônomos, capazes de cooperar, de questionar (PMC - Curitiba, 2006, p. 69).

Uma possível visão acerca destes fragmentos aponta para indícios de uma prática pedagógica permeada pelo entendimento do conceito de esclarecimento estabelecido pelos frankfurtianos, que concebe a compreensão da dialética da razão como princípio primordial na busca pela emancipação. Trata-se de um conhecimento em contínuo processo de mudança, que pode ser repensado, reconstruído, produzido e reproduzido. Por outro lado, a mera problematização dos conhecimentos produzidos e reconhecidos pelo ensino da Educação Física não propiciam uma educação para autonomia, nota-se que o processo de emancipação abrange vivências que possibilitam a elaboração de cultura como fruto dessa experiência.

Fica claro que a interpretação dos elementos verificados nos dois documentos pode apontar tanto para uma perspectiva educativa que condiz com as teorizações da Escola de Frankfurt, quanto para aspectos que se contrapõem às questões abordadas por esta tradição filosófica. É o caso da proposta do Currículo Básico. Vislumbrada enquanto metodologia de ensino que confere ao indivíduo um papel transformador em um projeto coletivo, esta abordagem pode representar um avanço para Educação Física crítica, ao considerar o indivíduo enquanto sujeito histórico e cultural, ou um regresso, se pensada sob o âmbito da emancipação unicamente enquanto processo de transformação da realidade e consciência de classes. Nesse sentido, a proposta do Currículo Básico (1997) sobrepõe o projeto coletivo de mudança à emancipação do sujeito. Já as inúmeras orientações de ensino verificadas nas Diretrizes (2006) podem representar, sob a ótica frankfurtiana, uma proposta que abrange diferentes práticas corporais contribuindo para formação

cultural enquanto diversificação de experiências ou, em outra análise, como uma abordagem superficial que enumera opções de trabalho e oferece apenas práticas advindas da Indústria Cultural que reforçam o princípio de adaptação.

Portanto, a questão fundamental surgida neste estudo refere-se à importância de uma visão dialética acerca dos programas curriculares, que abstraia das orientações pedagógicas suas limitações e potencialidades, pois o simples exercício de diálogo entre os documentos e as questões presentes no ato educativo remete a uma educação crítica.

Assim, buscando indícios que apontem para possibilidade de uma Educação Física crítica nos termos frankfurtianos, algumas reflexões puderam ser estabelecidas e, no que concerne especificamente aos textos, pode-se dizer que é precipitado e pretensioso afirmar que através das orientações traçadas nestes documentos é possível realizar uma prática pedagógica voltada para formação cultural, para autonomia. Por outro lado, afirmar que as propostas inscritas não fornecem elementos para um ensino crítico da Educação Física, configurar-se-ia em uma análise arbitrária e reducionista.

Sem intenção de propor soluções ou esgotar a discussão, é possível afirmar que em ambos os documentos existem momentos que permitem uma Educação Física crítica, ou seja, para além das proposições e prescrições, nota-se uma base teórico-metodológica predominante crítica nos textos. Esses apontamentos sugerem uma visão do movimento enquanto fenômeno cultural produzido nas relações sociais, perspectiva que implica uma análise crítica dos conhecimentos da Educação Física, permitindo estabelecer uma prática pedagógica voltada para consciência, para autonomia.

De qualquer forma, a Educação Física escolar pode não viabilizar a formação de um sujeito crítico, capaz de transformar a sociedade como se propõe no Currículo Básico, ou mesmo um aluno multifacetado, munido de diferentes experiências corporais e consciente dos processos sociais, políticos, históricos e culturais que influenciam e influenciaram as práticas corporais, como se intenciona nas Diretrizes 2006.

Entretanto a tentativa de um ensino que aborda todas estas questões problematizadoras da Educação Física escolar constitui-se em uma educação para emancipação. O fato de a escola e de os professores não ignorarem, escamotear, situações que contribuem para uma educação padronizada, que valoriza a competição e promove a barbárie, já se configura enquanto resistência. Pois a única certeza absoluta nesta discussão é de que vale a pena buscar um ensino que propicie aos alunos uma perspectiva de vida maior do que simplesmente vencer para derrubar o adversário. Nesse sentido, a Educação Física está contribuindo de forma determinante ao propiciar um ensino que combate a barbárie decorrente destes princípios. Enfim, a máxima de Adorno, de que a primeira preocupação da educação deve ser a desbarbarização, serve rigorosamente para Educação Física escolar. Mesmo porque, se a busca pela emancipação parece à primeira vista um objetivo complexo e difícil de se alcançar, o combate à barbárie se dá por meio de estratégias educativas viáveis que atuam na despotencialização de momentos que geram este fenômeno, como a competitividade e a violência expressa nas aulas de Educação Física. Assim, mesmo que o processo de emancipação não seja possível de ser vivenciado por todos os alunos, ao menos as condições que possibilitam esse processo serão dadas nas aulas de Educação Física. Já é um começo.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, T; HORKHEIMER, W. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1985.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BEREOFF, Paulo Sérgio. **Experiência Formativa e Educação Física**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação UNIMEP, Piracicaba - SP, 1998.

BETTI, Mauro. **Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Santa Maria, v.16, n.1, p.14-21, outubro/1994.

BRACHT, Valter. **Educação Física no 1º Grau**: Conhecimento e Especificidade. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996.

CAPARROZ, Francisco E. **Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola**: A educação física como componente curricular. Vitória : UFES, Centro de Educação Física e Desporto. Coleção Gnosis. 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, Walter Roberto. **Planejamento Participativo e o Ensino de Educação Física no 2º Grau**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl. 2, p. 43-48, 1996.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Primeiro Plano de Educação**. Curitiba: IPPUC. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, 1968.



\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Relatório Anual de 1969 e Diretrizes para 1970.** Curitiba: Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. Divisão de Centros Comunitários, 1969.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Levantamento Histórico.** Curitiba, 1975.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Programa de Educação Física e Recreação Orientada.** Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1975.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Plano Curricular.** Diretrizes Curriculares para as Escolas Municipais, 1977.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Curitiba. **CURRÍCULO BÁSICO: Uma Contribuição para Escola Pública Brasileira.** Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 1988.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Curitiba. **Plano Municipal de Educação.** Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 1989 - 1992.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Curitiba. **CURRÍCULO BÁSICO: Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade de Ensino na Escola Pública.** Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 1991.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Curitiba. **CURRÍCULO BÁSICO: Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade de Ensino na Escola Pública.** Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Curitiba. **CURRÍCULO BÁSICO: Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade de Ensino na Escola Pública.** Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 1997 - 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Curitiba. **Diretrizes Curriculares: em discussão.** Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Curitiba. **Diretrizes Curriculares: o currículo em construção.** Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Curitiba. **Diretrizes Curriculares Para a Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Curitiba. **Caderno Pedagógico: educação física**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação. 2006.

DAOLIO, J. **Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física**. Revista Movimento, Porto Alegre, 2 (2), junho, p. 24-28, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: minidicionário da língua portuguesa**; coordenação de edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira. – 6. ed..rev.amp. – Curitiba:Posigraf, 2004.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura. As bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

GIROUX, H. **Pedagogia Radical: subsídios**. Tradução: Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GO TANI. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista** – São Paulo: EPU, 1988. 231 p.

GOODSON. **Currículo: Teoria e História**. 6° Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novelino. **Iniciação Esportiva Universal - Volume 1**. Belo Horizonte: Editora Universitária UFMG, 1998. v. 1000.

HENKLEIN, Ana Paula. **A Concepção Crítico-Emancipatória no Cotidiano Escolar: um estudo de caso**. Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Educação Física, no Curso de Licenciatura em Educação Física. Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

HILDEBRANDT, R. **Concepções Abertas no Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

HILDEBRANDT, R. **Textos Pedagógicos Sobre o Ensino da Educação Física**. 2° ed. Ijuí, RS. Unijuí, 2003.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 2° ed. Ijuí, RS. Unijuí, 1998.

KUNZ, Elenor. **Ensino e Mudanças**. 2° ed. Ijuí, RS. Unijuí, 2001.

KUNZ, Elenor. (Org.). **Didática da Educação Física 1**. 3° ed. Ijuí, RS. Unijuí, 2003.

KUNZ, Elenor. (Org.). **Didática da Educação Física 2**. 2° ed. Ijuí, RS. Unijuí, 2004.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da Política**. 2° ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.

LE BOULCH, Jean. **Hacia una ciencia del movimiento humano**. Buenos Aires: Paidós, 1971.

\_\_\_\_\_. **A educação pelo movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LEO MAAR, Wolfgang. **Adorno, Semiformação e Educação**. Revista Educação e Sociedade, vol 24 ° 83, p. 459-476, agosto 2003.

LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Coleção Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

MAFRA, Leila de A. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. (Orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MARX, K; ENGELS, F. (7ª ed.) **A Ideologia Alemã**. 7º ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial: O Homem Unidimensional**. 6º ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física Cuida do Corpo e... Mente**. Campinas, SP: Papirus, 1983. Coleção Krisis.

MUHL, Eldon Henrique. Modernidade, Racionalidade e Educação: A reconstrução da teoria crítica por Habermas. In: ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA (orgs.) **A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. 2ºed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1998. p. 243-261.

NAVARRO, R. T. **Os caminhos da Educação Física no estado do Paraná: do currículo básico às diretrizes curriculares**, 2007. 175 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2007. Paraná, 2007.

OLIVEIRA, Vítor Marinho de. **O Que é Educação Física?** 9º ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1993. Coleção Primeiros Passos.

OLIVEIRA, Vítor Marinho de. **Fundamentos Pedagógicos Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

PAIVA, Luciane. **As Contradições da disciplina corporal nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise a partir da Teoria Crítica da Sociedade**. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. PUC/SP, 2006.

PUCCI, Bruno (Org.) **Teoria crítica e educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Editora da UFSCar, 1995.

RAFO; DIAS; NEVES. **Caracterização dos Planos Curriculares de Educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Trabalho de Pós-Graduação apresentado a Disciplina Desenvolvimento do Currículo na Escola Brasileira, do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1988.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOARES, Carmem. **Educação Física: Raízes Européias e Brasil**. 2º ed. Campinas, SP: autores associados, 2001

\_\_\_\_\_. **Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência**. 2001. 398 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001, São Paulo 2001.

\_\_\_\_\_. **A Construção dos Currículos Escolares de Educação Física**. In: OLIVEIRA; RANZI (Org.) **História das Disciplinas Escolares: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

VIANA, Nildo. **Adorno: Educação e Emancipação**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação Número 4, maio/2005-outubro/2005. Brasília – DF. Disponível em: [www.booklink.com.br/nildoviana/adorno\\_edu.htm](http://www.booklink.com.br/nildoviana/adorno_edu.htm)

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; RAMOS DE OLIVEIRA, Newton (Orgs.) **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2004.

## **ANEXOS**

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ENSINO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA



C U R R Í C U L O    B Á S I C O

COMPROMISSO PERMANENTE PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO  
ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA.

CURITIBA

1991

375.0092162  
C975

7- 27220  
27/09/06

Currículo Básico: Compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública.

Rua Álvaro Ramos, 150 - Centro Cívico

CEP 80530

Curitiba - Paraná.

Revisão: Equipe da Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico

Capa: Wladimir Licnerski Gomes

Impresso na Neoprinte Copiadora

Tiragem: 100 exemplares

2a. Edição

Prefeitura Municipal de Curitiba  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO  
BIBLIOTECA

Nº: 27220 Bbc

DATA 05.03.2001 D





RAFAEL GRECA DE MACEDO

Prefeito Municipal de Curitiba

LIETE DA ROCHA BLUME

Secretária Municipal da Educação

ANA TERESINHA BRUNETTI RIGOLINO

Superintendente Técnica

ROSEMERI BITTENCOURT FRANCESCHI

Diretora do Departamento de Ensino

RAQUEL GREIN DOS SANTOS

Gerência de Ensino Fundamental e Pré-Escolar

REGINA HELENA STEDILE NASCIMENTO

Chefia de Áreas

SILVIANE MANFRON

Chefe do Serviço de Apoio e a Educação Pré-Escolar

ARLI SAVI DE MIRANDA

Chefe do Serviço de Estrutura e Funcionamento ao Ensino Integral

*Nossos agradecimentos a todos os profissionais que contribuíram para que este trabalho fosse concretizado, inclusive àqueles que trabalharam nesta Secretaria no período de 1989 a 1991.*

## **EQUIPE PEDAGÓGICA**

Adriana Tortato

Ana Maria Pasini Branco

Ana Maria Peres Lacerda

Angela Mari Gusso

Beatriz Alpendre da Silva

Cássia Pereira Ternes

Célia Regina Carvalho de Figueiredo

Célia Regina Rufino Assumpção

Christiane Stalchmidt dos Santos

Daniele Farfus

Elmarina Samways

Iara Maria Kurowski Huber

Ilze Maria Coelho Machado

Ivanise Medeiros de Albuquerque Garcia

Janine de Souza Malanski

Joseli Siqueira Giublin

Josilene de Oliveira Fonseca

Juçara Mequelusse Xavier de Lima

Leny Mary de Goes Toniolo

Leozi Mara Chaves Lascoski

Lúcia Helena Ribeiro Cipriano

Luiz Sérgio Adriano

Mara Silva Lima

Márcia da Cruz

Maria do Rocio Schuchovski

Maria Henriqueta Aida Ballin Ortolani

Maria Madselva Ferreira Feiges

Maria Rosa Chaves Kunzle

Matilde Zacalusni  
Maura Moro Barbosa  
Norma Elisabete de Araújo  
Pedro Simões de Lima Filho  
Pulcina Maria Souza Ribeiro  
Rogéria Maria Ricetti  
Rosana Caggiano  
Rosângela Fátima de Andrade  
Roseli Olichevis  
Salézio Antonio Pereira  
Sandra Mara Bozza Martins  
Simone Lisboa de Miranda  
Sonia Elizabeth Nascimento Eisfeld  
Sônia Maria Costenaro de Oliveira  
Thania Mara Teixeira Asinelli  
Vera Lúcia de Araújo Santos Ferronato  
Vitória Gonçalves Loureiro  
Wilma de Lara Bueno  
Yara Maria dos Santos Santiago

#### **EQUIPE DE APOIO**

Agnelo Silva Lopes  
Beatriz de Castro Carvalho  
Bernadete de Lourdes C. F. Costa  
Cecília Aparecida V. de Macedo de Oliveira  
Edite Ferreira  
Eliana Prados Nunes  
Elizabeth Hillebrandt Schirmer  
Jacqueline Merheb Calixto Barbosa

Jane Tereza Pannek Borchardt  
Josenilce Bueno Lopes  
Lucimara Bero Bombona Wolf  
Mara Lúcia Bonacordi Perez  
Maria de Lourdes Musciati  
Maria José Barbosa  
Maria José Bruel Valente Rocha  
Maria José Menezes Mansur  
Odair José Borges Pereira  
Rita de Cássia Gonçalves Pereira Rodrigues  
Sérgio Leandro Mainardes  
Susana do Rocio Souza Conselvan  
Tânia Brandt Santos  
Wilsanne Dionei Ferreira

#### **CONSULTORES**

Carlos Walter Porto Gonçalves - RJ  
Cybele Maria Moniz Cavalcanti Tarantino - SP  
Eliane Isabel Karas - PR  
Elvira Cristina de Azevedo Souza Lima - SP  
Idelzi Terezinha Massaneiro - PR  
Ivan Amorosino do Amaral - SP  
Katia Maria Abud - SP  
Ligia Regina Klein - PR  
Marcos Villela Pereira - RS  
Nilza Eigenheer Bertoni - DF  
Rachel Salek Fiad - SP  
Roberto Filizola - PR  
Robinson Moreira Tenório - BA

12 EDUCAÇÃO FÍSICA: homem, mundo e movimento.

Elaboração:

Célia Regina Rufino Assumpção

Leozi Mara Chaves Lascoski

Luiz Sérgio Adriano

Pedro Simões de Lima Filho

Roseli Olichevis

Sonia Maria Costenaro de Oliveira

Consultoria:

Idelzi Terezinha Massaneiro

Devemos entender o homem como ser unitário e in dissolúvel que quando age: age sempre na sua to talidade. Em qualquer movimento, em qualquer ati tude, em qualquer pensamento está presente o ho mem total e unitário. Nesse caso, torna-se im possível falar em atos puramente físicos ou or gânicos e em atos puramente psíquicos ou espiri tuais.

Santin

## 12.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 12.1.1 Histórico da Educação Física

Durante o período denominado Pré-Histórico, o homem se utilizava de todas as suas capacidades físicas para sobreviver e atingir sua supremacia no reino animal.

Podemos identificar três aspectos evolutivos da Educação Física Primitiva: o natural, em que o homem realizava atividades para as quais já tinha estrutura orgânica, como marchar, correr, saltar, arremessar, etc; o utilitário, quando havia necessidade de aprimorar suas habilidades físicas, a fim de obter um maior rendimento no trabalho e nas práticas de sobrevivência; o militar, em que o homem teve que preparar-se para a defesa de suas terras, suas plantações, seus rebanhos, dos grupos sedentários.

A dança primitiva era uma das atividades mais significativas para o homem por ter caráter eminentemente lúdico e ritualístico.

Na Antiguidade Oriental destacam-se as civilizações Chinesa, Hindu e Egípcia, sendo as atividades mais representativas para a Educação Física a esgrima, a caça, as danças e alguns jogos de bola.

Na Grécia Antiga inicia-se a verdadeira história da Educação Física, com o surgimento de uma nova civilização, a Ocidental, onde o homem só seria humano quando completo, sem separar o intelectual do espiritual. Nesse período os jogos desportivos atingiram o seu ápice, com a origem dos famosos jogos gregos (entre eles os Olímpicos, considerados os mais importantes da época e que perduram até nossos dias), que tinham caráter de festas religiosas, envolvendo, além de competições atléticas, provas artísticas e literárias.

Em Atenas, a prática esportiva era realizada como um meio para a formação do homem total, havia um corpo docente e o ginasiarca era a figura mais importante, pois dirigia os ginásios da cidade. O pedótriba correspondia ao nosso atual professor de Educação Física. Com o declínio da civilização grega, as atividades físicas perderam os ideais humanísticos da Antiguidade Clássica (comunhão do corpo e espírito), começando os atletas a especializarem-se precocemente, surgindo a profissionalização.

Em Roma, as atividades ligadas à Educação Física tinham caráter guerreiro constatado nas corridas de carro (bigas), lutas e combates entre os gladiadores.

Na Idade Média, considerada uma época negra para a Educação Física, os torneios e as justas representavam a culminância dos exercícios físicos.

No esporte, deu-se preferência às atividades coletivas, exercendo os jogos com bola maior atração.

Com o Renascimento surgiu uma nova concepção de homem e de mundo, sendo resgatada a importância do corpo, a individualidade, o espírito crítico e a liberdade do ser humano. Os saltos, as corridas, a natação, a luta, a equitação, o jogo da pelota, a dança e a pesca eram exercícios físicos praticados nas cortes. Pensadores renascentistas ressaltaram a importância dos exercícios físicos e a inclusão da ginástica, jogos e esporte nas escolas.

Na Idade Moderna surgiu o primeiro estabelecimento escolar, na Alemanha, em cujo currículo a ginástica e as disciplinas intelectuais tinham o mesmo peso.

Rousseau, em sua teoria, ressaltava os benefícios da vida do campo e ao ar livre, bem como a prática de jogos, esportes e ginástica natural.

Entre as principais correntes contemporâneas, que se impõem até nossos dias, destacamos: - a alemã, que tem os exercícios físicos como meio da educação do povo; os alemães criaram aparelhos como a barra fixa e as barras paralelas, sendo os precursores da ginástica olímpica; - a sueca, que utilizava a ginástica com espírito corretivo; a francesa, com característica militar, salientando-se a preocupação com o desenvolvimento da força muscular; a inglesa, dando ênfase aos jogos e aos esportes (com uma conotação educativa).

O esporte atingiu sua culminância na Inglaterra, difundindo-se na Europa e, em seguida, na América.

Com o francês Pierre de Frey, barão de Coubertin, ressurgiram os Jogos Olímpicos em 1896: "O importante nos Jogos Olímpicos não é vencer mas tomar parte; o importante na vida não é triunfar, mas esforçar-se; o essencial não é haver conquistado, mas haver lutado".

No início do século XX, a ginástica recebe influência de artistas alemães, estimulando movimentos naturais e espontâneos, que, apesar de rítmicos, não eram dança. Os exercícios fi



sicos com características militares possuíam finalidades terapêuticas.

No final da década de 30, surgem os congressos internacionais de Educação Física, com o objetivo de intercâmbio pedagógico-cultural.

Os esportes são incluídos nos currículos escolares de todo o mundo.

Na década de 60, professores de Educação Física, franceses aprofundaram-se nos estudos de psicomotricidade.

A Educação Física, nos tempos atuais, vem sofrendo profundas modificações na busca do resgate da sua imagem pedagógica, visto que é considerada parte fundamental da Educação.

### 12.1.2 Histórico da Educação Física no Brasil

Os indígenas, primeiros habitantes do Brasil, realizavam atividades físicas semelhantes às já analisadas na Pré-História. Com exceção do jogo da peteca, pouco contribuíram para a Educação Física brasileira.

Com a chegada dos jesuítas, em 1549, a educação brasileira iniciou-se oficialmente. Nesse período, a educação resumia-se em modificar os hábitos culturais dos indígenas, bem como convertê-los ao catolicismo. Esse aprendizado gerava conteúdos que pretendiam-se liberados através de exercícios físicos. Assim, como pela manhã os índios recebiam aprendizado intelectual, à tarde as atividades eram físicas, desvinculadas de qualquer preocupação social.

Nos colégios o ensino era destinado à classe dominante, atendendo somente aos interesses colonizadores da Corte, sem qualquer iniciativa em favor da Educação Física.

O remo parece ter sido a primeira prática esportiva introduzida no Brasil (1566).

A capoeira, hoje um esporte institucionalizado, chegou ao Brasil ainda no século XVI, através dos negros africanos.

A história da Educação Física no Brasil tem início, efetivamente, por volta de 1824, quando aconteceram tentativas de organização do sistema educacional.

A Educação Física na forma de ginástica aparece integrando os currículos escolares desde 1837, mas a primeira legislação sobre a matéria só começa em 1851, com obrigatoriedade da sua prática nas escolas primárias do Município da Corte (RJ).

A ginástica alemã, aplicada no Exército, foi recomendada para as escolas, causando polêmica, pois era vista como instrumento para adestramento físico e não como elemento da Educação.

A fase imperial teve duas áreas de influência: a médica, cujas diversas teses abordavam o tema Educação Física, e a militar, que a partir de 1858, tornou obrigatória a prática de exercícios físicos nas Escolas Militares. Sua finalidade era criar cidadãos fortes e aptos à defesa da Pátria.

Em 1882, Rui Barbosa realiza em seus pareceres, sob a Reforma de Ensino Leônício de Carvalho (1879), um pequeno tratado sobre a Educação Física, onde recomenda a inclusão da ginástica nos programas escolares, "como matéria de estudos, em horas distintas do recreio e depois das aulas".

No final do século XIX (1894), surge o esporte que se tornaria, mais tarde, a grande paixão brasileira: o futebol. Em 1896 é introduzida no Brasil a natação; em 1898, o basquete e o ténis.

O Método Francês, inicialmente obrigatório nas Forças Armadas e estendido às escolas em 1931, perdurou por mais de duas décadas.

Na década de 30 houve muitos incentivos à Educação Física, principalmente em esportes como o basquete, a natação e o atletismo, despertando a atenção, além do futebol, já consagrado nacionalmente.

O esporte no Brasil e em outras nações era privilégio da classe dominante. Encarado como atividade de recreio e fator de saúde, só poderia estar ao alcance de uma minoria.

Com a construção do modelo industrial, necessitava-se de um corpo que obedecesse às regras do jogo fabril, que se submetesse às normas de produção.

Com a implantação do Estado Novo, define-se claramente a posição da Educação Física, tornando-se a sua prática obrigatória em todas as escolas, com a função de dominar e condicionar os homens para a ordem social vigente. As escolas que não atendessem tais exigências não seriam autorizadas ou reconhecidas.

A retificação dessa obrigatoriedade veio com a Lei 4.024/61, que fixou as diretrizes e bases da Educação Nacional, porém limitando-se à organização escolar, regulando o seu funcionamento e controlando o que já estava implantado. Socialmente ela reproduzia a relação social existente.

A Lei 5692/71 fixou as diretrizes e bases do Ensino de 1º e 2º graus, tornando a Educação Física complemento curricular obrigatório, incluído na área de Comunicação e Expressão, caracterizada como "atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais e cívicas, psíquicas e sociais do educando".

Os governos, conhecedores da importância e da capacidade da Educação Física em atingir o educando sempre encontraram formas de utilizá-la como reprodutora de seus ideais. No entanto, não podemos menosprezar a prática da Educação Física, com seu saber historicamente acumulado. Devemos sim, repensá-la criticamente, considerando o passado e assim buscar novos rumos a serem construídos numa perspectiva transformadora.

## 12.2 TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

A prática escolar tem se firmado por diferentes tendências pedagógicas, no decorrer da história da Educação no Brasil. Condicionantes sociopolíticos caracterizam diferentes concepções de homem e de sociedade, conseqüentemente modificam-se também os pressupostos sobre o papel da escola, os conteúdos de ensino, o relacionamento professor-aluno, a avaliação, etc.

José Carlos Libâneo classifica as tendências pedagógicas em liberais e progressistas:

### a) Pedagogia Liberal

1. Tradicional
2. Renovada Progressivista
3. Renovada não Diretiva
4. Tecnicista

### b) Pedagogia Progressista

1. Libertadora
2. Libertária
3. Crítico-social dos Conteúdos.

TENDÊNCIAS	PEDAGOGIAS LIBERAIS			PEDAGOGIAS PROGRESSISTAS			
DA EDUCAÇÃO	ESCOLA TRADICIONAL	RENOVADA PROGRESSIVISTA	RENOVADA NÃO - DIRETIVA	ESCOLA TECNICISTA	TENDÊNCIA LIBERTADORA	TENDÊNCIA LIBERTÁRIA	CRÍTICO-SOCIAIS CONTEÚDOS
PROFESSOR	Transmissor dos conteúdos	Auxiliar do desenvolvimento livre do educando	Observador Facilitador	Técnico-seleciona e aplica	Animador Caminha junto	Orientador Conselheiro	Barador-direcionador-incentivador autoridade competente.
ALUNO	Ser "Passivo" que deve assimilar os conteúdos	Ser ativo-centro do processo ensino-aprendizagem	Ser ativo Centro do processo	Elemento que recebe, aprende, fixa as informações	Pessoa concreta, objetiva, que determina o meio social, político, econômico, individual (história).		
OBJETIVOS EDUCACIONAIS	Obedecer à sequência lógica dos conteúdos - baseado documentos legais	Adequar as necessidades individuais ao meio social	Obedecer ao desenvolvimento psicológico, buscar o conhecimento, favorecendo a auto-realização	Operacionalizados com verbos precisos	Determinados pelas necessidades da realidade, das relações, objetivando transformação.	Provocar mudanças de forma a transformar as instituições - Liberdade, auto gestão	A partir das necessidades concretas do contexto histórico social no qual se encontram
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	Selecionados a partir da cultura universal acumulada	A partir do interesse dos alunos - maior valor aos processos cognitivos e mentais	Valorizam os processos de desenvolvimento das relações e comunicação - atitudes	Segundo os objetivos, ordenados em sequência lógica - Manuais, livros, Módulos, etc.	"Tema geradores" extraídos da problematização da prática da vida dos educandos	Resultados das necessidades e interesses manifestados pelo grupo (acumulados historicamente)	Selecionados a partir das culturas dominantes (saberes acumulados historicamente)
METODOLOGIA	Aulas Centradas no professor(expositivas) Exercícios de fixação	Atividades centradas no aluno - Experimentais, pesquisas, descobertas, estudos do meio social e natural	Centradas no Aluno - Ajuda-lo a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização - Trabalho em grupo	Ênfase nos meios - Instrução programada	Grupos de discussão - Diálogo Professor - Aluno, Aluno-Professor	- Vivência em grupo na forma de auto-gestão	Clareza nos papéis para fazer a articulação entre eles - utiliza-se de todos os meios que possibilitam a apreensão crítica
AVALIAÇÃO	-Para o Prof. -Valorização do saber fazer -Autoritária	- Para o prof. - Democrática - Através da observação do comportamento e progresso	- Para o prof. - Democrática - Auto-Avaliação	- Verificar se atingiu ou não os objetivos - Produtividade - Execução do gesto - Sistema de avaliação	- Avaliação do progresso e desempenho do grupo, determinados os objetivos e as maneiras de atingi-los	- Não prevê nenhuma forma de avaliação - Valoriza o que é prático	- Superação do senso comum (desorganização do conteúdo) para a consciência crítica (sistemização do conteúdo)
ESCOLA	Privilegio das classes mais favorecidas	Democrática	Democrática	- Social, sem escola - Tele-Educação - Ensino a dist.	É muito importante e deve ser de boa qualidade	É muito importante e deve ser de boa qualidade	É muito importante e deve ser de boa qualidade

### 12.3 FILOSOFIA POLÍTICO EDUCACIONAL

A partir de uma visão histórica de homem, de sociedade, de educação, e nela inserida a Educação Física, constatou-se a necessidade de repensá-la, redimensioná-la em todo processo educacional, fazendo-se presente não apenas em sua especificidade, mas contextualizando-se para ser entendida em toda sua dimensão.

A Educação Física vista não somente como área de conhecimento, mas como ciência, não pode ficar alheia a osse processo de transformação que vem ocorrendo na sociedade brasileira. Utilizando-se do movimento humano como principal instrumento pedagógico, deverá se preocupar fundamentalmente com o homem como ser social, isto é, o homem em relação com a totalidade da realidade que o circunda, objetivando assim seu pleno desenvolvimento.

O desenvolvimento global do ser humano, como ser social, só se processa na relação total do seu "eu", com o meio, e isto depende diretamente da ação por ele concretizada, construída historicamente, ou seja, do movimento no contexto de suas expressões. Tem-se para isso o corpo (homem), como referencial desse processo. Essa relação total e dialética entre o indivíduo e o meio, construída pelo movimento e no movimento, oportuniza o desenvolvimento da consciência corporal.

Nessa perspectiva, o indivíduo consciencializado, se tornará apto a realizar a tão almejada práxis, que é a "união da reflexão com a atividade transformadora e assim, superar pedagogicamente o antagonismo da teoria versus prática"<sup>2</sup>, reconhecendo a necessidade da relação entre ambos.

Faz-se necessário, então, ao se planejar as ações pedagógicas na Educação Física Escolar, considerar os aspectos significativos do desenvolvimento do homem no contexto histórico atual, pois assim, haverá condições de interação, relação por inteiro do indivíduo com o meio, e conseqüentemente, a consciencialização para que possa atuar como agente transformador, melhorando a qualidade de vida.

A nossa prática deve caracterizar a globalidade, pois "se é verdade que tenho consciência do meu corpo através do mundo, que ele é no centro do mundo, o termo não descoberto para o qual todos os objetos se voltam, é verdade, pela mesma razão, que meu corpo é o pivô do mundo, e eu tenho consciência do mundo por intermédio do meu corpo".<sup>3</sup>

## 12.4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Entendendo o movimento como condição indispensável para o desenvolvimento humano e a Educação Física como ciência que deve educar o corpo e seus movimentos numa ótica educativa global, as ações pedagógicas propostas nas escolas, ao serem encaminhadas metodologicamente, devem ser subordinadas aos conteúdos, estabelecendo uma prática de relação que modifique, crie e socialize.

Consideramos como conteúdo o saber historicamente acumulado, forma como se concentrou a motricidade humana, representado pela ginástica, dança, jogo/esporte. Esses conteúdos, classificados e sistematizados, serão colocados em ação de forma a possibilitar ao educando oportunidades para a apropriação e ampliação desse saber socialmente produzido.

No entanto, essa proposta somente se efetivará quando o professor, como profissional qualificado, competente tecnicamente e comprometido politicamente, se tornar consciente e indispensável em sua atuação.

O professor de Educação Física, em sua prática pedagógica, deve levar em consideração:

1. A evolução histórica da motricidade humana e o saber socio-cultural nela inserida, resgatando através desses o patrimônio cultural da sociedade a que pertence.
2. A evolução do indivíduo, com suas características e necessidades, numa dialética de desenvolvimento.
3. Sua atuação como dinamizador e mediador e a do aluno como elemento ativo gerador de soluções de problemas, onde, numa relação dialética, irão dialogar, discutir, criticar, elaborar e criar sobre os conteúdos.
4. Os antecedentes culturais dos alunos, seus jogos e brincadeiras populares, no contexto social onde está inserido.
5. O caráter lúdico, explorando-o em todas as suas possibilidades, nas ações pedagógicas.
6. A integração do conteúdo tanto no eixo vertical (áreas do conhecimento), como no eixo horizontal (diversas etapas do processo ensino-aprendizagem, pré a 8ª série).



7. Nas situações coletivas, a valorização das relações interpe<sub>s</sub>soais e intergrupais.

8. O número e a qualidade das experiências propiciadas aos aluunos, não se preocupando com o "rendimento máximo, e sim ótimo, aquele que ajude o indivíduo a encontrar o seu melhor aproveiitamento".<sup>4</sup>

9. A desigualdade de condições de desenvolvimento e a todos a garantia do acesso, permanência e apropriação do saber no processo ensino-aprendizagem.

Assim, a Educação Física deve oportunizar ao indivíduo a descoberta consciente do seu corpo, a participação crítica e reflexiva na construção e transformação da realidade social e, consequentemente, atingir ao movimento em sua totalidade (eu - o outro - o meio).

## 12.5 CONTEÚDOS

Como a Educação visa ao desenvolvimento global do indivíduo como ser social, assim a Educação Física, em sua especificidade; servindo-se de conteúdos característicos que, trabalham numa relação dialética, vão assegurar o movimento em sua totalidade, que é seu objetivo maior.

Cada conteúdo (ginástica, dança, jogo/esporte), com suas características próprias, contribui de forma significativa e indispensável para a formação do educando como agente crítico, participativo e transformador da realidade.

Ao analisarmos a cultura primitiva, vemos que o homem pré-histórico, por uma questão de sobrevivência, dependia do ato físico, do movimento, para a realização de suas tarefas. Sua supremacia no reino animal deveu-se, no plano psicomotor, ao domínio de um gesto que lhe era próprio: desenvolveu a preensão, sendo capaz de lançar objetos.

Na Idade Antiga Platão afirmava que a educação ideal compreendia a ginástica para o corpo e a música para a alma. Da ginástica faziam parte todos os exercícios físicos, englobando as corridas, saltos, lançamentos e lutas, sempre com uma preocupação de ordem médica: "corpo são em mente sã".

Com a divisão da sociedade em classes e a própria era tecnológica, o homem foi levado a uma vida sedentária, utilizando a ginástica prioritariamente como atividade compensatória e formas de lazer, privilégio de uma minoria.

O que se pretende no momento é justamente o resgate do acervo cultural do movimento humano em sua totalidade. A ginástica, em sua expressão mais significativa, traduz o homem em movimento em suas diferentes formas de manifestação. Nessa abordagem, a ginástica como prática educativa é a representação pedagógica que oportuniza ao indivíduo a descoberta, o conhecimento e a utilização consciente das possibilidades de movimento de seu próprio corpo, numa perspectiva de relação e transformação do meio no qual está inserido.

#### Conteúdos

- movimentos naturais em suas mais variadas formas (com elementos, sem elementos, em elementos, etc.);
- movimentos construídos em suas várias opções (ginástica olímpica, rítmica, desportiva, outras formas de ginástica).

### 12.5.2 Dança

A dança é a mais antiga das formas de expressão criada pelo homem, tendo sua origem com o próprio homem. É uma linguagem universal do corpo, pela qual se traduz toda a cultura e história de um povo, acompanhando o ritmo interno e externo, através dos movimentos.

Além das características eminentemente lúdicas, a dança primitiva tinha caráter ritualístico, em que o homem, para obter a cura das doenças, comemorar vitórias ou estímulo para a iniciação nupcial, usava a expressão corporal para comunicar-se. Enfim, a dança tinha caráter socializante, unificante e imitativo.

Com a evolução dos tempos, teve-se a clareza de que viver o próprio corpo não seria somente assegurar o seu domínio ou afirmar a sua potência, mas sim viver melhor, experimentando imensamente a sua corporeidade a fim de relacionar-se melhor com o meio no qual está inserido.

A dança deve permitir a reflexão, de maneira que o educando tenha consciência de si e dos outros, numa visão crítica, buscando transformar a realidade e, contribuindo assim, para a melhoria da qualidade de vida.

A educação do ritmo e da expressão contribui para o aluno atingir o autoconhecimento, através da tomada de consciência do jogo íntimo entre sua vontade e as resistências que o corpo impõe. Essa prática dá condições ao corpo de tornar-se um instrumento adaptável a qualquer outra experiência motriz, como também um instrumento do ritmo e da emoção, evitando dessa maneira a pura mecanização e a simples imitação.

A expressão e criação são próprias do ser humano e vão além dos fatores de cultura e de condição física, sendo vivenciadas através dos sentidos. Esse fluir de sensações é uma característica importante para o conhecimento global do indivíduo.

Ao ser ensinada nas escolas, a dança configura-se como um fenômeno cultural amplo, devendo respeitar as situações abrangentes de cada comunidade e grupo social.

O professor deverá respeitar a individualidade de seus alunos, oportunizando a criatividade, espontaneidade e naturalidade, qualidades inerentes ao ser humano.

Para se chegar à dança, trabalhamos, no 1.º grau, conteúdos que atendam ao desenvolvimento do senso rítmico e da expressão corporal. Inicialmente, os alunos agirão de maneira livre, com movimentos espontâneos e naturais, tendo como referencial o próprio corpo e os de seus companheiros. Gradualmente serão propostas outras formas rítmicas, através do uso de diferentes instrumentos musicais, materiais diversos ou sons produzidos pelas próprias crianças. Os sons construídos a partir de gestos e movimentos (palmas, estalar de dedos, etc.), bem como ritmos internos (bater do coração, respiração, etc.), devem ser explorados, pois é sentindo e vivenciando também esses ritmos que a criança compara, cria e se desenvolve de forma espontânea.

Movimentos rítmicos e expressivos trabalhados de forma contínua proporcionam situações de participação integrada, que implicarão um crescimento equilibrado e progressivo, que conduzirá ao aprendizado de dança.

#### Conteúdos

- movimentos rítmicos em suas variáveis (com e sem elementos, com e sem deslocamentos);
- brinquedos cantados;
- folclore (danças folclóricas, cancionário folclórico infantil, lendas, parlendas, trovas, provérbios, canções, etc.);
- danças clássicas e populares;
- cantigas de roda.

### 12.5.3 Jogo / Esporte

O ser humano, independentemente do estágio cultural em que se encontra, tem o jogo como uma das manifestações mais importantes do seu comportamento. Constata-se que desde as épocas mais primitivas existiam atividades em forma de jogo que cumpriam um papel social relevante.

A princípio praticados por razões utilitárias, guerreiras ou ritualísticas, os jogos adquiriram uma concepção esportiva a partir do momento em que o homem entrou num estágio de sedentarização.

Através do jogo as pessoas aprendem a se relacionar e a entender que a cooperação mútua ajuda na formulação de valores significativos e necessários a uma autêntica participação social.

Na escola, os professores devem ver o jogo como valiosa contribuição ao desenvolvimento global do ser humano, ajudando o aluno a, principalmente, reconhecer não apenas os antecedentes culturais e históricos de sua própria sociedade, mas também ser um indivíduo mais crítico e responsável dentro dela.

Os jogos são como um laboratório, onde o indivíduo aplica novos conhecimentos, aprendidos num contexto mais significativo, isto é, a partir da confrontação do conteúdo proposto pelo professor com a experiência vivenciada pelo aluno. Num análise crítica, este deverá ter condições de reelaborá-lo, modificando e criando novas situações.

Saber jogar e criar uma variedade de jogos é muito importante para a criança, pois quanto mais numerosas forem as experiências vividas, maior serão as oportunidades de contextualização.

O esporte, com suas origens embrionárias no jogo, tem sido desvirtuado de sua proposta inicial (lúdico/agonístico) e tem evidenciado em sua prática escolar uma postura formal, visando à especialização de uma minoria. Faz-se necessário abandonar essa postura para que, através do caráter lúdico, educativo e socializador do jogo, o esporte seja efetivamente um instrumento de educação, contribuindo para a educação global do indivíduo.

A prática esportiva escolar, na perspectiva atual,

deve enfatizar não só a competição (resultado obtido), mas principalmente o processo vivido, resgatando valores como solidariedade, cooperação mútua, respeito e liberdade.

"Jogar e aprender são ações estreitamente inter-relacionadas, pois, na medida em que nos desafiamos, jogamos com nossas possibilidades, estabelecemos nossos limites, defrontamo-nos com situações novas, experimentamos nossa capacidade de auto-organização na autopercepção dos fatos, modificando nossas experiências anteriores, adquirindo novos conceitos, conseqüentemente aprendendo".<sup>5</sup>

#### Conteúdos

- jogos de interpretação (imitação, dramatização);
- jogos culturais (motores, psíquicos, sensoriais);
- jogos pré-esportivos (generalizados, específicos);
- esportes diversos (voleibol, futebol, basquetebol, handebol, atletismo, peteca, punhobol, ginástica olímpica, etc.).

## 12.6 AVALIAÇÃO

Se a Educação Física não é apenas o desenvolvimento de habilidades motoras, mas compreende o processo amplo e contínuo de tomada de consciência e domínio do corpo, então a avaliação deverá possibilitar o acompanhamento e a análise da prática pedagógica, no sentido de garantir a todos os alunos a apropriação do saber, atingindo, assim, o movimento em sua totalidade.

A avaliação, contínua e permanente, tem que estar articulada com a concepção filosófica da escola, com a competência técnica do educador e seu compromisso com a qualidade de ensino.

Parte integrante do processo ensino-aprendizagem, a avaliação ultrapassa a concepção classificatória para ser abordada numa ótica diagnóstica.

Nessa visão, ela é o meio que leva à ação, à tomada de decisão, não mais avaliando para rotular, classificar, mas sim para intervir.

A diagnose constante das dificuldades e progressos dos alunos, bem como a apreciação crítica das ações pedagógicas e formas de encaminhamento utilizadas pelo professor, indicarão a necessidade ou não de realimentação do conteúdo. Essa prática oportunizará ao aluno a superação das dificuldades e o conduzirá em direção a noções mais sistematizadas do saber científico e a uma análise crítica do próprio conteúdo (se este é ou não significativo, por quê, para quê, etc.) e também de seu desempenho.

Os procedimentos da avaliação têm que acompanhar todo o processo ensino-aprendizagem, tendo, portanto, caráter cumulativo; devem ser diversificados, com critérios extraídos a partir dos conteúdos propostos e significativos para o aluno, observando-se a atuação do mesmo, individualmente, sem compará-lo com os outros.



### 12.6.1 Procedimentos de Avaliação em Educação Física

#### A) Diagnóstico

As primeiras aulas de Educação Física serão destinadas à diagnose dos saberes acumulados dos alunos, bem como suas dificuldades e necessidades.

O professor coletará dados informativos dos alunos acerca de seus antecedentes culturais, (suas experiências motrizes, sociais, afetivas, intelectuais, etc.), valendo-se, para tanto, de jogos, brincadeiras e outras práticas pedagógicas, aplicadas de forma descontraída e lúdica.

#### B) Elaboração e Sistematização dos Conteúdos

Após o levantamento dos dados coletados, o professor selecionará conteúdos adequados e significativos para esses alunos, partindo sempre dos saberes já acumulados por eles.

As ações pedagógicas, criteriosamente analisadas em todo o decorrer do processo ensino-aprendizagem, serão o meio para atingir os conteúdos.

#### C) Processo de Avaliação

A avaliação será uma constante durante todo o processo ensino-aprendizagem da primeira a última aula do período letivo.

O professor observará as reações e desempenho dos alunos frente às proposições, se a tarefa é ou não adequada e se apresenta nível de dificuldade que leve o aluno à construção de novos mecanismos para a superação de problemas.

Cabe lembrar ao professor que mais importante do que medir é elaborar uma proposta para o aluno com o maior número de experiências e que os parâmetros são variáveis segundo o tipo de prática e o histórico pessoal dos alunos. O problema da aprendizagem está em detectar: o limite de aprendizagem (o que esperar dos alunos, que limite para cada um); qual a tolerância que devemos ter em relação aos erros (lembrar que o erro é algo imposto culturalmente); quantos erros serão toleráveis até que aconteça o acerto; os níveis de dificuldade estabelecidos até que se adquira um novo platô (reequilíbrio).

Tanto professor como aluno, nessa concepção, terão uma visão crítica de seu trabalho conjunto e a oportunidade de rever (realimentar) o processo, oportunizando a todos a apropriação e ampliação do saber científico sistematizado, através de diálogo, observações, auto-avaliação, testes, avaliação em grupo, etc.

#### D) Acompanhamento

Para que esse processo se efetive, faz-se necessário assegurar-lhe o caráter cumulativo, registrando-se as dificuldades para poder acompanhá-las rumo às superações, ao progresso.

As anotações poderão ser semanais, quinzenais ou bimestrais, durante todo o ano, em ficha individual ou coletiva, não sendo necessário evidenciar todos os conteúdos propostos, mas aqueles significativos, essenciais ao desenvolvimento global do ser humano enquanto ser social.

"É importante não homogeneizar a classe. As crianças são diferentes no início e no final do processo educativo. Não adianta querer transformá-las em iguais segundo padrões estabelecidos. Quem é igual não tem o que trocar; por isso é necessário conservar-se diferente. As relações, os direitos, as oportunidades é que têm que ser iguais, não os gestos, os comportamentos, os pensamentos, as opiniões."

João Batista Freire.

## 12.7 NOTAS DE REFERÊNCIA

2

LIBANEO, J.C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1984, p.21.

3

LE BOULCH, Jean. Curso de Psicomotricidade - Uberlândia - MEC p. 21, 1983.

4

OLIVEIRA, Vitor Marinho de - O que é Educação Física - São Paulo - Editora Brasiliense - p. 106 - 1987.

5

MESQUITA, Rachel Pereira - O Jogo da Aprendizagem, REVISTA SPRINT. Rio de Janeiro, 5 (3); 127, jul/set, 1986.

## 12.8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ALONSO, Heloisa & ACCIOLY, Marta. Proposta curricular para educação física escolar. Rio de Janeiro, 1990.
02. BLOOM, Benjamim S. Taxionomia de Objetivos educacionais. Porto Alegre, Globo, 1972.
03. CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba, 1988.
04. DANTAS, Pedro da Silva. Para conhecer Wallon, uma psicologia dialética. São Paulo, Brasiliense, 1983.
05. ENDERLE, Carmem. Psicologia do desenvolvimento: o processo evolutivo da criança. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
06. FLINCHUM, Betty M. Desenvolvimento motor da criança. Supervisão da tradução de Darcymires do Rêgo Barros e Daisy Regina Pinto Barros. Rio de Janeiro, Interamericana, 1981.
07. FONSECA, Vitor da & MENDES, Nelson. Escola, escola, quem és tu? Perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
08. FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro. São Paulo, Scipione, 1989.
09. GAIARSA, José A. O que é corpo. São Paulo, Brasiliense, 1987.
10. GHIRALDELLI JR, Paulo. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo, Loyola, 1988.
11. KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo, Brasiliense, 1981.
12. LE BOULCH, Joan. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.

13. LE BOULCH, Jean. Curso de psicomotricidade. Trad. Neila Soares de Faria e Neuza Gonçalves Travaglia. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 1983.
13. LE BOULCH, Jean. Rumo a uma ciência do movimento humano. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
14. LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 06 anos. Trad. por Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.
15. LIBANEO, José Carlos. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. São Paulo, ANDE, 1986.
16. LIBANEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1984.
17. LUCKESI, Apriano Carlos. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo in: Fórum de debates. XVI seminário brasileiro de tecnologia educacional, Porto Alegre, 1984.
18. MEDINA, João Paulo Subirá. A educação física cuida do corpo... e "mente": bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas. Papirus, 1986.
19. MESQUITA, Rachel Pereira. O jogo da aprendizagem. Revista Sprint. Rio de Janeiro, 5 (3), 127. jul/set 1986.
20. OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Educação física humanista. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985.
21. OLIVEIRA, Vitor Marinho de. O que é educação física. São Paulo, Brasiliense, 1987.
22. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Educação Física. Curitiba, 1990.
23. Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1986.

24. PEREIRA, Flávio Medeiros. Dialética da cultura física - introdução à crítica da educação física, do esporte e da recreação. São Paulo, Ícone Editora Ltda, 1988.
25. Pernambuco, Secretaria de Educação. Contribuição ao debate do Currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública. Recife, 1990.
26. PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas- problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976.
27. RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola, o transitório e o permanente na educação. São Paulo, Cortez, 1986.
28. Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Política de ação para a rede de ensino do Estado de Santa Catarina Educação Física e Desportos. Florianópolis, 1990.
29. SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez/AA, 1984.
30. SAVIANI, Demerval. Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
31. TANI, Go...et alii. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
32. VAYER, Pierre. A criança diante do mundo. Trad. de Maria Aparecida Pabst. Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.
33. VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 1980.
34. WACHOWICZ, Lillian Ana. O método dialético na didática. Campinas, São Paulo, Papirus, 1989. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico.
35. WACHOWICZ, Lillian Ana. Avaliação da aprendizagem escolar. Curitiba, dissertação apresentada na Universidade Federal do Paraná, 1977.

24. PEREIRA, Flávio Medeiros. Dialética da cultura física - introdução à crítica da educação física, do esporte e da recreação. São Paulo, Ícone Editora Ltda, 1988.
25. Pernambuco, Secretaria de Educação. Contribuição ao debate do Currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública. Recife, 1990.
26. PIAGET, Jean. A equilibracão das estruturas cognitivas- problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976.
27. RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola, o transitório e o permanente na educação. São Paulo, Cortez, 1986.
28. Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Política de ação para a rede de ensino do Estado de Santa Catarina Educação Física e Desportos. Florianópolis, 1990.
29. SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez/MA, 1984.
30. SAVIANI, Demerval. Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
31. TANI, Go...et alii. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
32. VAYER, Pierre. A criança diante do mundo. Trad. de Maria Aparecida Pabst. Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.
33. VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 1980.
34. WACHOWICZ, Lillian Ana. O método dialético na didática. Campinas, São Paulo, Papirus, 1989. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico.
35. WACHOWICZ, Lillian Ana. Avaliação da aprendizagem escolar. Curitiba, dissertação apresentada na Universidade Federal do Paraná, 1977.

# Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba



**CURITIBA**  
A CIDADE DA GENTE

**2006**

*Volume 3*  
- Ensino Fundamental





**CURITIBA**  
A CIDADE DA GENTE

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA  
**Beto Richa**

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO  
**Eleonora Bonato Fruet**

SUPERINTENDÊNCIA EXECUTIVA  
**Jorge Eduardo Wekerlin**

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL  
**Fábio Dória Scatolin**

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
**Ida Regina Moro Milléo de Mendonça**

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL  
**Nara Luz Chierighini Salamunes**

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E DIFUSÃO EDUCACIONAL  
**Ricardo Antunes de Sá**

COORDENADORIA DE ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES  
ESPECIAIS  
**Iaskara Maria Abrão**

## **EDUCAÇÃO – PRIORIDADE POLÍTICA**

Desde janeiro de 2005, nossas equipes de profissionais das diferentes instâncias pedagógicas e administrativas se mobilizaram para efetivar os compromissos que assumimos com a população de Curitiba, sendo, o principal deles, a educação.

Em seu sentido amplo, entendemos educação como o processo de formação continuada dos cidadãos, a partir de saberes historicamente situados e de práticas educacionais pautadas na cooperação, na colaboração, no respeito mútuo, no respeito à diversidade étnico-racial e cultural, na inclusão irrestrita, nos valores éticos e na preservação da vida.

Esse processo deve proporcionar aos cidadãos o seu autoconhecimento, para que possam conviver democraticamente em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma sociedade consciente de seus direitos e deveres e de suas responsabilidades com a promoção de uma vida digna para todos e com o uso racional dos recursos naturais, contribuindo assim para o desenvolvimento sustentável e a continuidade da vida na Terra.

Sabemos que a educação não se dá somente no ambiente escolar, mas sim em todos os espaços e práticas sociais, em todas as instâncias da cultura. Por essa razão, em diferentes momentos e locais se evidencia a relevância social da educação. É por meio dela que valores e práticas são reconstruídos e que novos e diferentes saberes são veiculados em virtude das exigências econômicas e tecnológicas advindas das necessidades de uma sociedade em constante transformação.

Temos consciência de que a educação escolar não é a solução para todos os problemas sociais. Reconhecer, porém, sua limitada capacidade de transformar não significa que a vejamos como mera reprodutora de ações de uma determinada organização social.

Sabemos que a transformação de um modelo de sociedade, que privilegia a poucos, somente será possível se os cidadãos tiverem condições de acesso permanente aos conhecimentos e tecnologias produzidos pela sociedade e participarem efetivamente nas decisões sobre os rumos e formas da organização social e econômica.

Em uma sociedade complexa como a nossa, a escola é uma das instâncias sociais mais importantes entre as responsáveis por oportunizar aos cidadãos a construção de saberes imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias às ações individuais e coletivas.

A fim de que esse processo se concretize, é fundamental o esforço da comunidade, dos educadores e dos governantes para ofertar educação de qualidade, que desenvolva práticas que configurem tanto as transformações almejadas para a sociedade quanto a formação humana para a promoção da vida. Nesse sentido, oferecer educação de qualidade é um dos nossos objetivos essenciais.

Este documento é o primeiro resultado dos estudos e reflexões que os educadores do município de Curitiba desenvolveram ao longo do ano de 2005 e resume o que acreditamos ser imprescindível fazer pela educação de nossa cidade.

Agradecemos a todos que contribuíram e contribuem para a elaboração/execução deste projeto e participam da construção das ações que o concretiza em cada comunidade e o torna realidade vivida nas práticas educativas da nossa Cidade.

**Beto Richa**

Prefeito de Curitiba

**Eleonora Bonato Fruet**

Secretária da Educação

## 2 EDUCAÇÃO FÍSICA

### 2.1 Fundamentos teórico-metodológicos para a área de Educação Física

A Educação Física escolar, ao longo da história, passou por inúmeras e significativas mudanças, que refletem as características das relações sociais em diferentes momentos e em diferentes espaços.

Inicialmente, sofreu a influência da visão dos militares e dos médicos, segundo uma concepção militarista-higienista. As instituições militares tinham por norma a prática de exercícios sistematizados que, ao serem ressignificados pelo conhecimento médico, compunham uma perspectiva terapêutica e pedagógica (BRACHT, 1999). Nesse período, as aulas de Educação Física objetivavam principalmente a preparação militar, a disciplina cívica, o endurecimento do corpo e a energia física, visando educar o corpo para promover a saúde, gerando homens fortes para a defesa da pátria, adestrados para o combate.

A Educação Física escolar também foi influenciada pelo movimento decorrente do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova na década de trinta, que buscava integrá-la como disciplina educativa por excelência, substituindo o exercício executado por obrigação pelo executado por prazer.

Com a tendência tecnicista, a Educação Física escolar passa a privilegiar o desporto de alto nível e o treinamento desportivo. De acordo com essa visão, o esporte era conteúdo a ser trabalhado nas escolas, os estudantes eram vistos como atletas e o professor, como treinador.

Em contraposição à tendência tecnicista, surgem os Movimentos Renovadores da Educação, trazendo discussões para a elaboração de novas propostas e pressupostos na busca de alternativas que aproximassem a Educação Física da realidade dos estudantes e da escola.

Entre esses Movimentos Renovadores estão: o viés da psicomotricidade, que objetiva o desenvolvimento do estudante em seu ato de aprender, considerando os processos cognitivos, afetivos e psicomotores; a perspectiva construtivista, que busca a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, num processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida; a abordagem desenvolvimentista, que considera o movimento como o principal meio e fim da Educação Física e a perspectiva que visa à saúde e à aptidão física dos sujeitos, em um enfoque sociocultural.

Atualmente, as Teorias Progressistas da Educação Física escolar sugerem procedimentos didático-pedagógicos que propiciam o posicionamento crítico a respeito dos temas da cultura corporal, isto é, da ginástica, da dança, do jogo, da luta e do esporte.

Partindo dessa perspectiva, concebe-se a Educação Física escolar como uma área do conhecimento que, por meio da prática pedagógica, aborda elementos da cultura corporal, entendendo-se por esse termo os conhecimentos acerca do movimento historicamente construídos e socialmente transmitidos.

Dessa forma, a Educação Física escolar deve propiciar aos estudantes o acesso a um conhecimento organizado a respeito da cultura corporal, permitindo o desenvolvimento pessoal, a participação na sociedade, bem como a vivência de valores e de princípios éticos e democráticos.

Considera-se o movimento como objeto de estudo da Educação Física escolar, portanto é o elemento principal da cultura corporal. A Educação Física, na prática pedagógica, oportunizará o desenvolvimento da consciência corporal, dando significado às ações e efetivando o movimento consciente, por meio dos conteúdos dos eixos norteadores da ginástica, da dança, do jogo, da luta e do esporte, que serão especificados abaixo.

- **Ginástica:** Entendemos a ginástica como uma forma de exercitação em que, com ou sem o uso de aparelhos, abre-se a

possibilidade de vivenciar atividades que provoquem ricas experiências corporais (SOARES et al., 1992).

Nas aulas de Educação Física, o professor poderá desenvolver, além dos elementos fundamentais da ginástica, a Ginástica Geral, elementos da Ginástica Rítmica, elementos da Ginástica Artística, Ginástica de Condicionamento Físico e o Relaxamento.

O professor deve observar, de acordo com os objetivos da sua aula, se o estudante:

- executa, com coordenação, os elementos fundamentais da ginástica (andar, correr, saltar, lançar, chutar, girar, rastejar, transportar, balançar, etc.), com ou sem o uso de materiais, com e sem deslocamentos, em diferentes posições e direções;
- mantém equilíbrio em plano elevado e inclinado, parado e em deslocamento;
- constrói, a partir das práticas vivenciadas, outras formas de movimentar-se;
- executa os movimentos básicos das várias formas da ginástica.

O professor deve levar em consideração principalmente a vivência do movimento ginástico, e não a execução perfeita do movimento.

▪ **Dança:** É uma manifestação cultural, que busca a expressão corporal mediante a presença de estímulos sonoros, envolvendo movimentos e ritmos diversificados.

Durante as aulas de Educação Física, o professor poderá desenvolver a dança por meio de seus elementos básicos, de atividades rítmicas e expressivas; de brinquedos cantados; de cantigas de roda; de danças folclóricas; de danças populares e de danças criativas.

Nas aulas de dança, o professor deve observar se o estudante:

- realiza os movimentos básicos da dança em diferentes planos, direções, apoios e tempos;

- expressa-se por meio da dança, participando de brinquedos cantados, cantigas de roda e na criação e execução de coreografias simples;
- cria movimentos e formas de expressão em diferentes ritmos musicais;
- participa em danças simples ou adaptadas, pertencentes às manifestações culturais;
- orienta-se no espaço, discriminando localização, direção e dimensão;
- realiza movimentos discriminando as diferentes velocidades no deslocamento.

Assim, a Educação Física escolar deve proporcionar ao estudante a possibilidade de conhecer e de se expressar por meio da dança.

**Jogo:** Manifestação corporal que implica a existência de regras e objetivos, podendo estes ser alterados conforme a necessidade, interesse e realidade dos participantes.

Existe uma relação entre o desenvolvimento neuropsicofisiológico do estudante e o jogo que o estimula, estando este presente em todas as fases de sua vida.

Por meio do jogo, o estudante exercita a sua cognição, produz e reproduz as suas vivências e compreende o seu meio. O jogo se constitui em um momento de lazer, de socialização e de desenvolvimento do raciocínio lógico.

Nas aulas de Educação Física escolar, podemos trabalhar jogos psicomotores, jogos de interpretação, jogos recreativos, jogos tradicionais, jogos sensoriais, jogos intelectivos, jogos pré-desportivos e jogos cooperativos.

Durante a realização do jogo, o professor deve observar se o estudante:

- reconhece o jogo como componente da cultura corporal;
- compreende, respeita e é capaz de modificar as regras dos jogos, utilizando habilidades motoras e cognitivas;



- adota postura cooperativa e de respeito, em face de situações de conflito geradas no jogo, demonstrando bom relacionamento com os colegas;
- apresenta habilidades de memória, raciocínio e concentração nos jogos intelectivos.

Portanto, o papel do jogo no contexto escolar vai além do simples ato de ensinar e aprender, o que importa é construir conhecimentos e formar sujeitos autônomos, capazes de cooperar, de questionar, de criticar e de transformar a sua realidade.

**Luta:** Forma de manifestação corporal em que, através de estratégias de desequilíbrio, imobilização ou exclusão de determinado espaço, se busca o desenvolvimento de ações de ataque e defesa.

A capoeira, forma de luta considerada também dança, esporte e jogo, é a mais conhecida nos meios escolares. Segundo HEINE (2005), constituída de um sistema de autodefesa e treinamento físico, destaca-se por ser a única originalmente brasileira e fundamentada em nossas tradições culturais.

Embora a capoeira tenha sido oficialmente considerada luta, o professor poderá desenvolvê-la ora como dança, ora como jogo, ora como esporte, sempre respeitando o seu valor pedagógico e cultural.

De acordo com a realidade escolar, com o conhecimento e o interesse do professor, pode-se também trabalhar outras formas de luta: o judô, o caratê e a esgrima, entre outras.

Nas aulas de Educação Física escolar, o professor poderá trabalhar: noções do histórico, os elementos e habilidades básicas da luta; atividades recreativas que envolvam situações de desequilíbrio, imobilização ou exclusão de determinado espaço; vivências de jogo e roda de capoeira.

No trabalho com a luta, o professor deve observar se o estudante:

- desenvolve estratégias de desequilíbrio, imobilização ou exclusão de determinado espaço, buscando ações de ataque e defesa, procurando valorizar o respeito ao próximo;

- compreende o histórico e vivencia a movimentação básica da luta, por meio de atividades lúdicas;
- realiza os elementos básicos da luta: rolamentos, técnicas de mão e pernas, deslocamentos do corpo, formas fundamentais de domínio no solo.

Na escola, o trabalho com a luta deve enfatizar a filosofia que lhe dá sustentação para que, muito mais do que despertar formas de violência, a luta seja vista como melhoria da qualidade dos movimentos corporais e como controle das emoções.

**Esporte:** Prática corporal, individual ou coletiva, que possui regras sistematizadas e oficiais, e caráter competitivo.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho com o esporte acontece através dos jogos recreativos e pré-desportivos. Não se pode negar a prática do esporte, porém não se deve correr o risco de expor crianças a situações para as quais o seu desenvolvimento físico, motor e cognitivo não corresponda à exigência dos esportes de alto nível. Portanto, nessa fase, o esporte se caracteriza sob o enfoque da apreciação e da discussão acerca dos acontecimentos esportivos sociais que estão ocorrendo.

Os jogos recreativos no Ciclo I propiciam o desenvolvimento de capacidades físicas, como a resistência e a força; condutas psicomotoras, como a coordenação motora geral e a organização e orientação espaço-temporal; elementos que socializam, como o trabalho em grupo, a construção das regras e a tentativa de cumpri-las; também oportunizam a vivência com erros e acertos (BREGOLATO, 2005).

No Ciclo II, essas habilidades serão aprimoradas e desenvolvidas através dos jogos pré-desportivos. Esses jogos possuem regras modificadas e adequadas ao nível de habilidade motora e cognitiva dos estudantes da faixa etária correspondente.

Nos ciclos III e IV, o esporte deve ser trabalhado como meio de desenvolvimento integral do estudante, e não como fim em si mesmo.

Cada esporte deve ser contextualizado historicamente, isto é, deve ser definido por sua origem, pela sociedade em que foi produzido, pela forma com que foi incorporado pela sociedade brasileira, pelas modificações que passou ao longo da história e pela forma com que é apresentado atualmente no contexto social.

Na escola, podem ser trabalhados o voleibol, o basquetebol, o futebol, o handebol, o atletismo e outros esportes que estejam de acordo com a realidade local e com o interesse dos alunos e da escola.

Nesse sentido, o professor dos ciclos III e IV deve observar se o estudante:

- compreende o histórico e as regras de cada modalidade, as necessidades que desencadearam sua produção e as transformações ocorridas até os dias atuais;
- executa com coordenação os fundamentos relativos às modalidades esportivas vivenciadas;
- utiliza os fundamentos das modalidades esportivas no desenvolvimento tático do jogo.

A prática esportiva escolar deve enfatizar não só a competição, mas principalmente resgatar valores como a solidariedade, a cooperação mútua e o respeito. Portanto, na escola, o esporte deve oportunizar a participação de todos os estudantes, respeitando as suas possibilidades e habilidades.

Isso posto, deve-se considerar que, antes e após a realização de qualquer prática corporal, é necessário realizar o alongamento, com a função de preparar os músculos e as articulações para o desenvolvimento da atividade física, procurando diminuir o risco de lesões e proporcionar um melhor desempenho. Depois da prática corporal, o alongamento serve como relaxamento, pois, durante o esforço, os músculos ficam contraídos (BREGOLATO, 2002).

Ao desenvolver o trabalho pedagógico, o professor deve elaborar o planejamento elencando os objetivos que pretende alcançar ao longo do ano letivo, baseando-se na realidade do seu cotidiano escolar,

respeitando as características e individualidades de cada estudante, buscando harmonia entre a atividade intelectual e a atividade corporal, de forma a melhor integrá-lo no seu relacionamento com o mundo (TEUBER et al., 1996).

SILVA (1996) acredita que as práticas corporais devem estar relacionadas ao contexto atual vivido pelos estudantes, ampliando sua abrangência através da referência a outros contextos históricos ou socioculturais.

Conforme o princípio da simultaneidade, defendido por SOARES et al. (1992), as práticas corporais são organizadas e apresentadas aos estudantes de modo simultâneo. Nessa perspectiva, o que mudaria de um ciclo para o outro seria a amplitude das referências sobre cada prática corporal vivenciada, isso porque o conhecimento não é pensado por etapas, ele é construído no pensamento de forma espiralada, ampliando-se concomitantemente.

A Educação Física escolar deve dar, de forma democrática e não seletiva, oportunidades a todos os estudantes para que desenvolvam suas potencialidades. Nesse contexto, estão inseridos aqueles com necessidades educacionais especiais, considerados estudantes de inclusão.

O trabalho escolar com as diversidades culturais exige muitas vezes transformações nos ambientes físicos, na forma de utilização de materiais e, principalmente, na mentalidade das pessoas, pois o processo de inclusão pressupõe a participação de todos em todas as atividades escolares. A Educação Física escolar para estudantes com necessidades educacionais especiais não se diferencia em conteúdos, mas na forma de organização das atividades, nas técnicas e nos métodos adequados ao desenvolvimento daqueles com comprometimento motor, neurológico ou intelectual.

Os processos de ensino-aprendizagem devem considerar as características dos estudantes em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social). Os estudantes devem obter conhecimentos anatômicos,

fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos, ou seja, necessitam aprender respectivamente a perceber os ossos e músculos envolvidos nos diferentes movimentos, compreender as alterações que ocorrem durante as atividades físicas a longo prazo, adequar os hábitos posturais, compreender os processos metabólicos de produção de energia, eliminação e reposição de nutrientes básicos.

O estudante deve, além de aprender as técnicas de execução da prática corporal, apreciá-las criticamente, analisá-las esteticamente, avaliá-las, recriá-las e discutir regras e estratégias.

As práticas corporais devem ser organizadas metodologicamente em ação – reflexão – nova ação consciente. Entende-se por ação a vivência prática dos elementos significativos da cultura corporal, sempre considerando o conhecimento que o estudante já detém sobre eles.

A reflexão é o momento da ampliação do conhecimento que o estudante já possui, ou seja, nessa fase da aula, busca-se por meio de problematizações, questionamentos, pesquisas bibliográficas, entrevistas, vídeos e novas tecnologias, a compreensão do estudante para a dinâmica histórica dessas práticas corporais e sua significação social atual.

O momento em que ocorre a reelaboração da prática corporal trabalhada, após ter sido refletida, configura a nova ação consciente. Dessa forma, após o estudante ter vivenciado a prática corporal, ter compreendido sua dimensão histórica e ter discutido sobre questões pertinentes à atualidade, ele irá reelaborar a prática corporal, na qual usará suas experiências anteriores acrescidas de novos conhecimentos. Dessa forma, haverá uma combinação entre conceitos sobre o corpo e a motricidade e uma reflexão sobre a realidade baseada em conhecimentos científicos.

Na área de Educação Física, os eixos norteadores de conteúdos estão integrados, tendo em vista a educação para um estilo de vida saudável, buscando a Qualidade de Vida. O conceito de Qualidade de Vida é diferente de pessoa para pessoa, porém o que o determina são

os múltiplos fatores socioambientais (moradia, transporte, assistência médica, lazer, educação, etc.) e individuais (hábitos alimentares, controle do estresse, atividade física, relacionamentos, etc.).

Sendo a educação para um estilo de vida saudável uma das tarefas educacionais fundamentais que a Educação Física escolar tem a realizar, é importante fazer com que os estudantes incluam hábitos de atividades físicas em seu cotidiano, sentindo prazer na sua realização, compreendam os conceitos básicos relacionados com a saúde e a aptidão física e desenvolvam um certo grau de habilidade motora, o que lhes dará motivação para as práticas corporais (NAHAS, 2001).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, propõe-se o trabalho com as práticas corporais que promovam o desenvolvimento de habilidades motoras e, principalmente, o gosto pela prática de atividade física. Nos anos seguintes, deverá ser introduzido o conhecimento sobre os componentes da aptidão física relacionado à saúde. Um efetivo trabalho teórico-prático possibilita a discussão dos conceitos e a realização de atividades e experiências necessárias para promover mudanças comportamentais mais permanentes (GUEDES e GUEDES, 1993).

A seguir, serão apresentados os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação considerados básicos para a formação em Educação Física no Ensino Fundamental.

## 2.2 Área de Educação Física Ciclo I – Etapa Inicial, 1.ª e 2.ª séries (1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Fundamental de nove anos)

continua

Objetivos	Critérios de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivenciar elementos da cultura corporal (ginástica, dança, jogo e luta), orientando-se em espaços e tempos necessários a essas práticas.</li> <li>- Construir outras possibilidades de movimentar-se corporalmente, reelaborando as práticas vivenciadas, com apoio dos professores e dos colegas.</li> <li>- Reconhecer suas possibilidades de movimentação corporal, percebendo-se como único, diferente de seus colegas, compreendendo e respeitando as diferenças individuais.</li> <li>- Interagir, dentro do ambiente escolar, adotando atitudes de respeito, na tentativa de superar inibições e/ou atitudes de preconceito/discriminação.</li> <li>- Resolver as situações de conflito surgidas com os colegas na realização das práticas corporais, por meio do diálogo.</li> <li>- Aplicar os conhecimentos adquiridos na resolução de desafios corporais, com apoio dos professores e dos colegas.</li> <li>- Respeitar a diversidade cultural, participando de atividades trazidas pelos colegas.</li> <li>- Reconhecer algumas das alterações fisiológicas que ocorrem em seu corpo durante e após a realização das práticas corporais (cansaço, elevação dos batimentos cardíacos, sudorese, aumento da frequência respiratória).</li> </ul>	<p>Verificar se o estudante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimenta-se corporalmente, dentro da prática corporal trabalhada, demonstrando domínio motor.</li> <li>- Constrói, a partir da reelaboração do conteúdo trabalhado, outras formas de movimentar-se corporalmente, com apoio dos professores e colegas.</li> <li>- Reconhece suas possibilidades de movimentação corporal dentro do conteúdo trabalhado, seus limites e seus avanços na execução do movimento.</li> <li>- Compreende e respeita as diferenças pessoais na execução do movimento corporal.</li> <li>- Interage corporalmente com os colegas dentro da prática vivenciada, com atitudes de respeito, superando preconceitos e discriminações.</li> <li>- Supera inibições próprias referentes à execução da atividade trabalhada.</li> <li>- Resolve situações de conflito com os colegas, por meio do diálogo.</li> <li>- Aplica os conhecimentos adquiridos na resolução de desafios corporais.</li> <li>- Aceita e participa de atividades práticas trazidas pelos colegas.</li> <li>- Percebe em seu corpo as alterações corporais provocadas pelo exercício físico, tais como: cansaço, elevação dos batimentos cardíacos, sudorese, aumento da frequência respiratória.</li> </ul>

**Área de Educação Física Ciclo I – Etapa Inicial, 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries (1.<sup>o</sup>, 2.<sup>o</sup> e 3.<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental de nove anos)**

conclusão

<b>Objetivos</b>	<b>CrITÉrios de Avaliação</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconhecer, nos elementos da cultura corporal, uma opção de prática para o preenchimento sadio do tempo livre.</li><li>- Participar de práticas corporais que possibilitem o reconhecimento do corpo como meio de comunicação, de expressão e de atuação nas relações sociais.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Realiza, fora do contexto escolar, elementos da cultura corporal em tempos livres.</li><li>- Participa e se expressa em atividades corporais.</li></ul>



**Área de Educação Física – Ciclo I – Etapa inicial, 1.ª e 2.ª etapas (1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Fundamental de nove anos)**

continua

Conteúdos			
Ginástica	Dança	Jogo	Luta
<p><b>Elementos fundamentais da ginástica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades básicas (andar, correr, saltar, lançar, chutar, etc.) em diversas formas, com e sem material.</li> </ul> <p><b>Ginástica geral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos da ginástica associados a outros elementos da Cultura Corporal, de forma livre e criativa.</li> </ul> <p><b>Elementos da ginástica artística</b> (olímpica)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rolamento para frente e para trás.</li> <li>- Roda ou estrela.</li> <li>- Ponte.</li> <li>- Vela.</li> <li>- Parada de três apoios.</li> <li>- Parada de dois apoios (com ajuda).</li> </ul>	<p><b>Movimentos da dança</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos básicos: saltos, quedas, giros, deslizamentos, rolamentos, movimentações dos braços, balanceios, em diferentes planos, apoios, direções e tempos.</li> </ul> <p><b>Atividades rítmicas e expressivas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressão corporal espontânea, em diferentes ritmos.</li> </ul> <p><b>Cantigas de roda e brinquedos cantados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas variadas e em diferentes movimentações.</li> </ul> <p><b>Danças folclóricas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regionais.</li> <li>- Nacionais.</li> </ul>	<p><b>Psicomotores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos que desenvolvam as condutas psicomotoras: lateralidade, coordenação motora ampla e fina, coordenação oculomaneira e oculo pedal, equilíbrio, organização e orientação espaço-temporal, ritmo, etc.</li> </ul> <p><b>Tradicionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos resgatados das brincadeiras antigas.</li> </ul> <p><b>Cooperativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos de socialização.</li> </ul> <p><b>Sensoriais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos que envolvem a estimulação dos sentidos.</li> </ul>	<p><b>Capoeira</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Histórico.</li> <li>- Movimentações básicas de ataque e defesa.</li> <li>- Jogo e vivência na roda.</li> </ul> <p><b>Elementos da luta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Histórico.</li> <li>- Habilidades básicas.</li> <li>- Rolamentos.</li> <li>- Técnicas de mão.</li> <li>- Técnicas de perna.</li> <li>- Deslocamento do corpo.</li> <li>- Domínio no solo.</li> </ul> <p><b>Atividades recreativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades que envolvam situações de desequilíbrio, imobilização ou exclusão de determinado espaço.</li> </ul>

**Área de Educação Física – Ciclo I – Etapa inicial, 1.ª e 2.ª etapas (1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Fundamental de nove anos)**

conclusão

Conteúdos			
Ginástica	Dança	Jogo	Luta
<b>Elementos da ginástica rítmica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mãos livres.</li> <li>- Com arco.</li> <li>- Com bola.</li> <li>- Com corda.</li> <li>- Com maça.</li> <li>- Com fita.</li> </ul> <p>Relaxamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Internacionais.</li> </ul> <p><b>Danças populares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversos ritmos nacionais e internacionais.</li> </ul>	<p><b>Interpretativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos de dramatização e de imitação como representação simbólica.</li> </ul> <p><b>Recreativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos de perseguição.</li> <li>- Jogos com ou sem materiais.</li> <li>- Jogos que envolvem elementos de ataque e defesa.</li> </ul> <p><b>Intelectivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos de raciocínio lógico.</li> </ul>	
<p>Obs.: Os conteúdos estão subdivididos por elementos da cultura corporal, porém nem sempre são desenvolvidos isoladamente, eles estão interligados, complementando-se.</p>			

### 2.3 Área de Educação Física Ciclo II – 1.ª e 2.ª etapas (4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental de nove anos)

continua

Objetivos	Critérios de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivenciar os elementos da cultura corporal (ginástica, dança, jogo e luta), utilizando as habilidades básicas de movimento necessárias a essas práticas.</li> <li>- Construir outras possibilidades de movimentar-se corporalmente, reelaborando as práticas vivenciadas, com autonomia.</li> <li>- Reconhecer as possibilidades e limites do próprio corpo, percebendo a importância de construir um estilo pessoal de movimentar-se, compreendendo e respeitando as diferenças individuais.</li> <li>- Interagir, dentro do ambiente escolar, adotando uma postura de respeito e solidariedade, com vistas à superação de preconceitos e/ou discriminações.</li> <li>- Resolver, com autonomia, situações de conflito surgidas com os colegas no desenvolvimento das práticas corporais.</li> <li>- Aplicar os conhecimentos adquiridos na resolução de desafios corporais, com autonomia.</li> <li>- Identificar algumas das alterações fisiológicas desencadeadas em seu corpo durante e após a realização das práticas corporais (nos sistemas respiratório e cardiovascular, na temperatura do corpo, nas sensações de cansaço/excitação e de bem-estar).</li> <li>- Identificar-se com elementos da cultura corporal como uma opção de prática corporal de lazer, utilizando-os nos tempos disponíveis.</li> </ul>	<p>Verificar se o estudante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimenta-se com domínio corporal, dentro da prática vivenciada.</li> <li>- Executa as habilidades básicas de movimento com domínio motor.</li> <li>- Constrói, a partir da reelaboração do conteúdo trabalhado, outras formas de movimentar-se corporalmente, com autonomia.</li> <li>- Conhece as possibilidades e os limites de seu corpo, conforme o conteúdo trabalhado, construindo um estilo pessoal de movimentar-se.</li> <li>- Compreende e respeita as diferenças pessoais na execução do movimento corporal.</li> <li>- Interage corporalmente com os colegas durante a prática vivenciada, com atitudes de respeito, superando preconceitos e discriminações.</li> <li>- Resolve situações de conflito com os colegas, com autonomia.</li> <li>- Aplica os conhecimentos adquiridos na resolução de desafios corporais, com autonomia.</li> <li>- Identifica em seu corpo as alterações corporais provocadas pelo exercício físico, tais como: alterações nos sistemas respiratório e cardiovascular e na temperatura do corpo, sensações de cansaço/excitação e de bem-estar.</li> </ul>

**Área de Educação Física Ciclo II – 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> etapas (4.<sup>o</sup> e 5.<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental de nove anos)**  
conclusão

<b>Objetivos</b>	<b>Critérios de Avaliação</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconhecer a relação existente entre o seu corpo como meio de comunicação e as questões sociais relevantes.</li><li>- Perceber a importância da avaliação em grupo nas diferentes práticas corporais realizadas no contexto escolar, como condição de melhoria para a sua atuação.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Realiza, fora do contexto escolar, elementos da cultura corporal em tempos livres como opção prática de lazer.</li><li>- Reconhece a relação existente entre o seu corpo e as questões sociais que o envolvem.</li><li>- Percebe a importância da avaliação em grupo nas diferentes práticas corporais, como condição de melhoria para a sua atuação.</li></ul>

**Área de Educação Física Ciclo II – 1.ª e 2.ª etapas (4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental de nove anos)**  
continua

<b>Conteúdos dos Elementos da Cultura Corporal</b>			
<b>Ginástica</b>	<b>Dança</b>	<b>Jogo</b>	<b>Luta</b>
<p><b>Elementos fundamentais da ginástica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades básicas (andar, correr, saltar, lançar, chutar, etc.) em diversas formas, com e sem material.</li> </ul> <p><b>Ginástica geral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos da ginástica associados a outros elementos da Cultura Corporal, de forma livre e criativa.</li> </ul> <p><b>Elementos da ginástica artística (olímpica)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rolamento para frente e para trás.</li> <li>- Roda ou estrela.</li> <li>- Ponte.</li> <li>- Vela.</li> <li>- Parada de três apoios.</li> <li>- Parada de dois apoios.</li> </ul>	<p><b>Movimentos da dança</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos básicos: saltos, quedas, giros, deslizamentos, rolamentos, movimentações dos braços, balanceios, em diferentes planos, apoios, direções e tempos.</li> </ul> <p><b>Atividades rítmicas e expressivas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressão corporal espontânea, em diferentes ritmos.</li> </ul> <p><b>Cantigas de roda e brinquedos cantados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas variadas e em diferentes movimentações.</li> </ul>	<p><b>Tradicionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos resgatados das brincadeiras antigas.</li> </ul> <p><b>Cooperativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos de socialização.</li> </ul> <p><b>Sensoriais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos que envolvem a estimulação dos sentidos.</li> </ul> <p><b>Interpretativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos de dramatização e de imitação como representação simbólica.</li> </ul> <p><b>Recreativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos de perseguição.</li> <li>- Jogos com ou sem materiais.</li> <li>- Jogos que envolvem elementos de ataque e defesa.</li> </ul>	<p><b>Capoeira</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Histórico.</li> <li>- Movimentações básicas de ataque e defesa.</li> <li>- Jogo e vivência na roda.</li> </ul> <p><b>Elementos da luta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Histórico.</li> <li>- Habilidades básicas.</li> <li>- Rolamentos.</li> <li>- Técnicas de mão.</li> <li>- Técnicas de perna.</li> <li>- Deslocamento do corpo.</li> <li>- Domínio no solo.</li> </ul> <p><b>Atividades recreativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades que envolvam situações de desequilíbrio, imobilização ou exclusão de determinado espaço.</li> </ul>

**Área de Educação Física Ciclo II – 1.ª e 2.ª etapas (4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental de nove anos)**  
conclusão

<b>Conteúdos dos Elementos da Cultura Corporal</b>			
<b>Ginástica</b>	<b>Dança</b>	<b>Jogo</b>	<b>Luta</b>
<b>Elementos da ginástica rítmica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mãos livres.</li> <li>- Com arco.</li> <li>- Com bola.</li> <li>- Com corda.</li> <li>- Com maça.</li> <li>- Com fita.</li> </ul> - Relaxamento.	<b>Danças folclóricas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regionais.</li> <li>- Nacionais.</li> <li>- Internacionais.</li> </ul> <b>Danças populares</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversos ritmos nacionais e internacionais.</li> </ul> <b>Dança criativa</b>	<b>Intelectivos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos de raciocínio lógico.</li> </ul> <b>Pré-desportivos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos preparativos para modalidades esportivas individuais e coletivas.</li> </ul>	
Obs.: Os conteúdos estão subdivididos por elementos da cultura corporal, porém nem sempre são desenvolvidos isoladamente, eles estão interligados, complementando-se.			

## 2.4 Área de Educação Física Ciclo III e IV – (6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental de nove anos)

Os objetivos elencados abaixo serão os mesmos para os quatro anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, nos dois últimos anos, os estudantes estarão aprimorando suas habilidades motoras, aprofundando seus conhecimentos através de desafios mais complexos, de conteúdos mais elaborados e da postura crítica diante de questões esportivas e sociais.

### Área de Educação Física Ciclo III e IV – (6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental de nove anos)

continua

Objetivos	Critérios de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivenciar os elementos da cultura corporal (ginástica, dança, jogo, luta e esporte), utilizando habilidades técnico-táticas solicitadas por essas práticas.</li> <li>- Reelaborar, individual e/ou coletivamente, as práticas vivenciadas, construindo outras formas de execução.</li> <li>- Conscientizar-se das possibilidades e limites corporais, utilizando um estilo pessoal durante a realização das práticas corporais, respeitando as diferentes capacidades de movimentação.</li> <li>- Interagir, no ambiente escolar, de forma cooperativa, adotando atitudes de respeito.</li> <li>- Resolver as situações de conflito surgidas durante a realização das práticas corporais, com autonomia responsável.</li> <li>- Aplicar conhecimentos adquiridos, solucionando os desafios corporais, com discernimento e autonomia.</li> </ul>	<p>Verificar se o estudante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivencia os elementos da cultura corporal, aprimorando as habilidades técnico-táticas da prática corporal trabalhada.</li> <li>- Reelabora coletivamente, com autonomia, as práticas corporais vivenciadas, favorecendo a inclusão de todos.</li> <li>- Constrói um estilo pessoal de movimentar-se, reconhecendo e valorizando as diferenças individuais.</li> <li>- Interage corporalmente com os colegas na prática vivenciada, com atitudes de respeito, superando preconceitos e discriminações.</li> <li>- Resolve situações de conflito com os colegas, com autonomia.</li> <li>- Aplica os conhecimentos adquiridos para a resolução de desafios corporais, com discernimento e autonomia.</li> </ul>

**Área de Educação Física Ciclo III e IV – (6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental de nove anos)**  
conclusão

Objetivos	Critérios de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber o seu corpo como meio de comunicação, de expressão e de atuação nas relações sociais, por meio da realização consciente das práticas corporais.</li> <li>- Perceber o funcionamento do seu corpo, bem como as alterações fisiológicas ocorridas nas diferentes práticas corporais, relacionando-as com o esforço e com a intensidade empregados, reconhecendo e respeitando seus limites e suas possibilidades corporais.</li> <li>- Organizar e utilizar os elementos da cultura corporal, como uma opção de prática para o preenchimento sadio das horas livres, reconhecendo-os como necessidade e direito do cidadão e fator de saúde e qualidade de vida.</li> <li>- Compreender a cultura corporal como um acervo construído historicamente, reconhecendo a possibilidade de vir a ser sujeito na construção de suas práticas.</li> <li>- Realizar leitura crítica dos fenômenos esportivos, estéticos, lúdicos e de suas relações com questões sociais relevantes necessárias ao desenvolvimento da consciência corporal e à atuação como sujeito ativo da história.</li> <li>- Reconhecer a importância da auto-avaliação e da avaliação em grupo nas diferentes práticas corporais realizadas no contexto escolar e fora da escola como condição de melhoria para a sua atuação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica em seu corpo as alterações corporais provocadas pelo exercício físico, como dispositivos de alerta, tais como: alterações nos sistemas respiratório e cardiovascular, na temperatura do corpo e nas sensações de cansaço/excitação.</li> <li>- Percebe os limites fisiológicos e as possibilidades de seu corpo.</li> <li>- Reconhece e utiliza, fora do contexto escolar, elementos da cultura corporal em horários livres, como opção prática de lazer, reconhecendo-os como necessidade e direito do cidadão.</li> <li>- Compreende a cultura corporal como um acervo construído historicamente, reconhecendo a possibilidade de vir a ser sujeito na construção de suas práticas.</li> <li>- Reflete sobre os fenômenos esportivos, estéticos, lúdicos e suas relações com questões sociais relevantes, visando ao desenvolvimento da consciência corporal.</li> <li>- Reconhece a importância da auto-avaliação e da avaliação em grupo nas diferentes práticas corporais no contexto escolar e fora da escola como condição de melhoria para a sua atuação.</li> </ul>



**Área de Educação Física Ciclo III e IV – (6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental de nove anos)**

**Conteúdos dos Elementos da Cultura Corporal - Práticas Corporais**

- Ginástica geral.
- Elementos fundamentais da ginástica artística (olímpica): rolamento para frente e para trás, roda ou estrela, ponte, vela, parada de dois e três apoios.
- Elementos fundamentais da ginástica rítmica: mãos livres, com arco, com bola, com corda, com fita, com maça.
- Ginástica de condicionamento físico: localizada, modalidades aeróbicas e alongamento.
- Relaxamento.
- Atividades rítmicas e expressivas.
- Danças criativas.
- Danças folclóricas.
- Danças populares.
- Jogos pré-desportivos.
- Jogos cooperativos
- Jogos tradicionais.
- Atletismo: saltos, arremessos e lançamentos, corridas.
- Esporte orientação.
- Voleibol e suas variações.
- Vôlei de praia.
- Futebol e suas variações.
- Futsal.
- Basquetebol.
- Handebol.
- Xadrez.
- Capoeira.
- Elementos da luta: rolamentos, técnicas de mão, técnicas de perna, deslocamento do corpo, domínio no solo das diversas lutas.
- Punhobol.
- Peteca.
- Softbol.
- Tênis e tênis de mesa.
- Esportes radicais.

## EDUCAÇÃO FÍSICA

BRACHT, V. A. Constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. In: UNICAMP. **Corpo e educação**. Campinas, SP: Unicamp, ano XIX, n. 48, ago. 1999. Cadernos Cedes.

BREGOLATO, R. A. **Cultura corporal da ginástica**. São Paulo: Ícone, 2002. v.2 (Coleção Educação Física Escolar: no princípio de totalidade e na concepção histórico-crítica-social).

\_\_\_\_\_. **Cultura corporal do jogo**. São Paulo: Ícone, 2005. v. 4 (Coleção Educação Física Escolar: no princípio de totalidade e na concepção histórico-crítica-social).

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares**: em discussão. 2000-2004.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar. **Revista APEF**, Londrina v. 8, n.15. p. 3-11, 1993.

HEINE, V. A capoeira e a escola: criando relações. **Revista Discutindo Educação Física**, São Paulo, ano 1, n.1, 2005.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina, Midiograf, 2001.

SILVA S. A. P. S. Educação Física escolar: relação com outros componentes curriculares. **Revista Motriz**, São Paulo, v. 2, n. 2, dez. 1996.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TEUBER, S. P. et al. **Aprendendo a Educação Física da pré-escola até a 8.ª série do 1.º grau**. São Paulo: Bolsa Nacional do Livro, 1996.

## REFERÊNCIAS DE APOIO - EDUCAÇÃO FÍSICA

AMARAL, J. D. **Jogos cooperativos**. São Paulo: Phorte, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília, 1997.

BREGOLATO, R. A. **Cultura Corporal da Dança**. São Paulo: Ícone, 2000. V.1 (Coleção Educação Física Escolar: No princípio de totalidade e na concepção histórico-crítica-social).

\_\_\_\_\_. **Cultura corporal do esporte**. São Paulo: Ícone, 2003. V.3 (Coleção Educação Física Escolar: No princípio de totalidade e na concepção histórico-crítica-social).

BROTTO, F. O. **O jogo e o esporte como um exercício de convivência**. São Paulo: Cooperação, 1996.

\_\_\_\_\_. **Jogos cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. São Paulo: Re-Novada – Projeto Cooperação, 1997.

\_\_\_\_\_. **Manual de jogos cooperativos**. São Paulo: Projeto Cooperação, 2003.

FILHO, C.K. Educação Física: por uma prática fundamentada. In: IV SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Anais**. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 1996.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

HERMIDA, J. F. O lugar da Educação Física na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: trajetória, limites e perspectivas. **Revista Paranaense de Educação Física**, v. 1, n. 1. maio, 2000.

RIZZI & HAYDT. **Atividades lúdicas na Educação Física**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Série Educação).

RODRIGUES, M. **Manual teórico prático de Educação Física Infantil**. São Paulo: Ícone, 1997.